

Effekte motivationaler und affektiver Merkmale
auf das Verstehen von literarischen und faktualen Texten

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Sofie Henschel, M.A.

Berlin, 2013

Betreuer: Dr. Thorsten Roick

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Stanat

Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Brunner

Tag der Disputation: 8. Juli 2013

*„Es ist ein großer Unterschied, ob ich lese zu Genuss und Belebung
oder zu Erkenntnis und Belehrung.“*

Johann Wolfgang von Goethe

Diese Dissertation ist im Rahmen des Projektes „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (LUK) entstanden. Das LUK-Projekt wurde ermöglicht durch Sachbeihilfen der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (SPP 1293; Geschäftszeichen: DI 929/3-1, FRE 2640/1-1, FRE 2640/1-2, FRE 2640/1-3, STA 626/4-1, STA 626/4-2, ROI 3960/1-3).

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
2. Modelle und Operationalisierung des Textverstehens	11
2.1 Das explikativ kognitionspsychologische Modell des Textverstehens	11
2.2 Reading Literacy als deskriptive Konzeption des Textverstehens	13
2.3 Literarische vs. faktuale Texte	14
2.4 Kognitionspsychologische Unterschiede beim literarischen und nicht-literarischen Lesen	15
2.5 Operationalisierung des literarischen Textverstehens	19
3. Determinanten des allgemeinen und literarischen Textverstehens.....	21
3.1 Empathie	24
3.2 Habituelle Lesemotivation	27
3.3 Leseselbstkonzept.....	29
4. Ziele, Methoden und Ergebnisse der Einzelstudien	31
4.1 Ziele der vorliegenden Arbeit	31
4.2 Methodisches Vorgehen der Einzelstudien	32
4.2.1 Studie 1: Strukturelle und kriteriale Validität des literarischen Textverstehens (Frederking, Henschel et al., 2012).....	32
4.2.2 Studie 2: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte (Henschel & Roick, 2013)	34
4.2.3 Studie 3: Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte (Henschel & Schaffner, submitted).....	35
4.2.4 Studie 4: Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? (Henschel, Roick, Brunner & Stanat, 2013)	38
4.2.5 Analysestrategie	40
4.3 Ergebnisse	42
4.3.1 Studie 1: Strukturelle und kriteriale Validität des literarischen Textverstehens (Frederking et al., 2012)	42
4.3.2 Studie 2: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte (Henschel & Roick, 2013)	45
4.3.3 Studie 3: Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte (Henschel & Schaffner, submitted).....	48
4.3.4 Studie 4: Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? (Henschel et al., 2013)	50
5. Studie 5: Integrative Analyse der strukturellen Beziehungen zwischen den Prädiktoren des literarischen Textverstehens	54
5.1 Zusammenführung der Ergebnisse aus den Studien 1 bis 4	54

5.2 Empathie, intrinsische Lesemotivation und literarisches Leseselbstkonzept als Prädiktoren des literarischen Textverstehens.....	55
5.3 Methode.....	58
5.4 Ergebnisse	59
6. Abschließende Diskussion und Ausblick	62
6.1 Struktur des literarischen Textverstehens.....	62
6.2 Effekte der Lesemotivation auf das Textverstehen	65
6.3 Effekte von Komponenten des Leseselbstkonzeptes auf das Textverstehen.....	67
6.4 Effekte von Komponenten der Empathie auf das Textverstehen	69
6.5 Grenzen der vorliegenden Arbeit	72
6.6 Implikationen für die pädagogische Praxis	73
6.7 Implikationen für die zukünftige Forschung.....	75
7. Literatur.....	80
Anhang A: Strukturelle und kriteriale Validität des literarischen Textverstehens (Studie 1)	97
Anhang B: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte (Studie 2)..	117
Anhang C: Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte (Studie 3).....	133
Anhang D: Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? (Studie 4).....	151
Erklärung.....	168

Zusammenfassung. Im Rahmen des Projektes „Literärästhetische Urteilskompetenz“ (LUK) wurden vier Einzelstudien und eine integrative Analyse durchgeführt, in denen die Struktur des literarischen Textverstehens überprüft und Belege für die Konstruktvalidität eines zweidimensionalen textartstypischen Verstehensmodells (literarisch vs. faktual) erbracht wurden. Die Beurteilung der Konstruktvalidität erfolgte auf Basis differenzieller Zusammenhänge mit konvergenten und diskriminanten Komponenten verschiedener affektiver (Empathie) und motivationaler (Lesemotivation, Leseselbstkonzept) Außenkriterien.

In der ersten Studie war zunächst die Prüfung der strukturellen Validität des literarischen Textverstehens von zentraler Bedeutung. Entsprechend der Theorie der ästhetischen Semiotik stellt das literarische Textverstehen ein mindestens zweidimensionales Konstrukt dar, bestehend aus semantischen und idiolektalen Anforderungen. Eine kontextuelle Dimension konnte hingegen nicht als eigener Faktor identifiziert werden. Stattdessen erwiesen sich die kontextuellen Items als komplexe Version des semantischen und idiolektalen Textverstehens. Empirische Belege für die kriteriale Validität des literarischen Textverstehens wurden mittels unterschiedlicher Zusammenhänge mit Außenkriterien (Schulnoten, faktuales Textverstehen) erbracht. Belege für die Konstruktvalidität eines textartstypischen Verstehensmodells (literarisch vs. faktual) wurden in den Studien 2 bis 4 gezeigt.

Die zweite Studie machte deutlich, dass die Komponente der emotionalen Fantasieempathie stärker mit dem literarischen als mit dem faktualen Textverstehen assoziiert ist. Die Empathiekomponenten Betroffenheit und kognitive Fantasieempathie hängen hingegen nicht mit dem Textverstehen zusammen. Die Ergebnisse der dritten Studie weisen darauf hin, dass die erlebnisbezogene Lesemotivation und – entgegen der Erwartung – auch die gegenstandsbezogene Lesemotivation substantiell mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängen. Die gegenstandsbezogene Lesemotivation ist zudem mit dem faktualen Textverstehen assoziiert. Für die erlebnisbezogene Lesemotivation gilt dies jedoch nicht. In der vierten Studie wurde schließlich ein Instrument zur Erfassung des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes entwickelt. Empirische Belege konnten sowohl für die strukturelle als auch für die kriteriale Validität des neu entwickelten Instrumentes erbracht werden. Die Analysen zeigten unter anderem, dass das literarische Leseselbstkonzept nur mit dem literarischen und nicht mit dem faktualen Textverstehen assoziiert ist. Im Gegensatz dazu steht das faktuale Leseselbstkonzept ausschließlich mit dem faktualen Textverstehen im Zusammenhang und hängt nicht mit dem literarischen Textverstehen zusammen.

In einer integrativen Studie wurden auf Basis längsschnittlicher Daten zunächst die strukturellen Beziehungen zwischen den Merkmalen analysiert, die in den Studien 2 bis 4 stärker mit dem literarischen als mit dem faktualen Textverstehen zusammenhängen (Fantasieempathie, intrinsische Lesemotivation, literarisches Leseselbstkonzept). Zudem wurde ihr gemeinsamer Beitrag zur Vorhersage des literarischen Textverstehens untersucht. Die Ergebnisse eines Strukturgleichungsmodells zeigen, dass die Beiträge der Fantasieempathie und des literarischen Leseselbstkonzeptes zur Vorhersage des literarischen Textverstehens vollständig über die Dimensionen der intrinsischen Lesemotivation vermittelt werden.

Die durchgeführten Studien liefern Hinweise darauf, dass das Verstehen literarischer und faktualer Texte differenziell mit individuellen Lernermerkmalen zusammenhängt. Deshalb ist es sinnvoll, das Verstehen literarischer und faktualer Texte als voneinander unterscheidbare Aspekte der Lesekompetenz zu betrachten. Implikationen für die pädagogische Praxis und zukünftige Forschungsbemühungen werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Textverstehen, Empathie, Lesemotivation, Leseselbstkonzept

Abstract. Within the project „Literary aesthetic judgement competence” four single studies and one integrative analysis were conducted, in which the structure of literary text comprehension was examined and evidence for the construct validity of a two-dimensional text type specific comprehension model (literary vs. factual) was provided. The evaluation of construct validity was based on differential correlations with convergent and divergent components of several affective (empathy) and motivational (reading motivation, reading self-concept) criteria.

In the first study the examination of structural validity of literary text comprehension was of primary importance. According to the theory of aesthetic semiotics, literary text comprehension can be described as an at least two-dimensional construct consisting of semantic and idiolectal demands. However, a contextual dimension could not be identified as a separate factor. Instead, the contextual items proved to be a complex version of semantic and idiolectal text comprehension. Empirical evidence for criterion validity of literary text comprehension was provided by means of differential relationships with external criteria (school grades, factual text comprehension). Evidence for the construct validity of the text-type specific comprehension model (literary vs. factual) was given in the studies 2 to 4.

The second study revealed that the component of emotional fantasy empathy is stronger associated with literary than with factual text comprehension. However, the facets empathic concern and cognitive fantasy empathy are not correlated with text comprehension. The results of the third study indicate that experience-related reading motivation and – contrary to the expectation – object-related reading motivation correlate substantially with literary text comprehension. Object-related reading motivation is also associated with factual text comprehension. However, this is not the case for experience-related reading motivation. Finally in the fourth study, an instrument for measuring the literary and factual reading self-concept was developed. Empirical evidence could be provided for both, structural and criterion validity of the newly developed instrument. The analyses showed that the literary reading self-concept is only associated with literary and not with factual text comprehension. In contrast, the factual reading self-concept only correlates with factual text comprehension and is not related to literary text comprehension.

In an integrative study the structural relationships between the variables that were stronger associated with literary than with factual text comprehension in the studies 2 to 4 (fantasy empathy, intrinsic reading motivation, literary reading self-concept) were analysed based on longitudinal data. Furthermore, their combined contribution to the prediction of literary text comprehension was examined. The results of the structural equation model indicate that the contributions of fantasy empathy and literary reading self-concept to the prediction of literary text comprehension are mediated entirely through the dimensions of intrinsic reading motivation.

The studies provide evidence for differential relationships between the understanding of literary and factual texts and individual learner characteristics. Thus, it is justified to consider the understanding of literary and factual texts as distinguishable aspects of reading literacy. Implications for the educational practice and future research efforts are discussed.

Keywords: text comprehension, empathy, reading motivation, reading self-concept

1. Einleitung

Texte verstehen zu können ist eine wesentliche Anforderung unseres Alltags. Wie erfolgreich Informationen in Texten erlesen und kritisch reflektiert werden können, beeinflusst den Erwerb neuen Wissens, die Weiterentwicklung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen sowie den schulischen und beruflichen Erfolg. Lesen stellt deshalb eine Schlüsselkompetenz für die kulturelle und gesellschaftliche Partizipation in unserer Gesellschaft dar (OECD, 2009).

Neben dem eher funktional ausgerichteten Lesen informatorischer bzw. faktualer Texte, welches primär auf Informationsentnahme und Wissensaneignung abzielt, kommt auch dem ästhetischen, genussorientierten Lesen literarischer Texte eine wichtige Bedeutung zu (Frederking, 2010; Rosebrock & Nix, 2011). Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten soll die Persönlichkeitsentwicklung der Leser¹ unterstützen und die Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme fördern (KMK, 2004c; Spinner, 2006). Die alltägliche Bedeutung des literarischen Lesens wird daran deutlich, dass Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I sowie Erwachsene vor allem literarische Texte in ihrer Freizeit lesen, um beispielsweise in fremde Welten einzutauchen und emotionale Erlebenszustände oder thematische Interessen zu befriedigen (vgl. Iser, 1976; Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006; Wigfield & Guthrie, 1997). Aufgrund der großen Bedeutung, die das Lesen und Verstehen von Texten für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben hat, stellt es – neben Mathematik und den Naturwissenschaften – in den nationalen und internationalen Schulleistungsstudien einen Kernbereich dar (z.B. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Köller, Knigge & Tesch, 2010; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010). Dabei wiesen die Befunde aus den Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre wiederholt darauf hin, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler das Mindestkompetenzniveau im Lesen verfehlt (z.B. 18% in PISA 2009; vgl. Naumann et al., 2010).

Infolge der Ergebnisse der ersten Large-Scale Studien vollzog sich im deutschen Bildungssystem ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung (KMK, 1997, 2006). Unter anderem wurden dabei die Entwicklung von Bildungsstandards und die Überprüfung ihres Erreichens als zentrale Maßnahmen des Bildungsmonitorings eingeführt (Klieme et al., 2007). In den Bildungsstandards wird verbindlich festgelegt, über welche fachspezifischen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten (am Ende der Grundschule bzw. Sekundarstufe I und II) ihrer Bildungsbiografie in den Fächern Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften (Biologie, Physik, Chemie) sowie in der Sekundarstufe in der ersten Fremdsprache (Englisch, Französisch) verfügen sollen (KMK, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2012). Grundlage der Bildungsstandards bilden Kompetenzmodelle, die in Zusammenarbeit von fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Disziplinen entwickelt wurden (Klieme et al., 2007). Die Überprüfung des Erreichens der Standards erfolgt im Rahmen von Ländervergleichsstudien, die in regelmäßigen Zyklen für unterschiedliche Jahrgangsstufen durchgeführt werden (KMK, 2006; Köller et al., 2010; Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012).

Aufgrund der hohen methodischen Anforderungen, die mit der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards verbunden sind (z.B. breite Abdeckung der zu erfassenden Konstrukte, Berücksichtigung der Clusterstruktur bei der Kompetenzschätzung; vgl. Weirich, Haag & Roppelt, 2012), übersteigt der Aufwand für die Entwicklung und Überprüfung der Testinstrumente deutlich den

¹ Wenn das generische Maskulinum verwendet wird, umfasst dies weibliche und männliche Personen.

von herkömmlichen Schulleistungstests. Dennoch sind die Phasen der Entwicklung (vgl. Roick, 2008) vergleichbar. Hierzu zählt auch die Überprüfung der Gütekriterien, unter denen der Validität die wichtigste Rolle zukommt (Häcker, Leutner & Amelang, 1998). Die Validität gibt den Grad der Gültigkeit an, mit dem das eingesetzte Verfahren das intendierte Konstrukt misst (Hartig, Frey & Jude, 2007; Lienert & Raatz, 1994). Für die Beurteilung der Validität werden drei Zugänge unterschieden (Häcker et al., 1998):

Mit der *Inhaltsvalidität* wird geprüft, inwieweit die Inhalte (d.h. die Items) eines Instrumentes tatsächlich das interessierende Merkmal erfassen (Hartig et al., 2007). Die Grundlage für die Inhalte eines Erhebungsverfahrens bilden theoretische Annahmen über das zu untersuchende Konstrukt sowie darauf basierende operationale Definitionen. Zur Prüfung der Inhaltsvalidität werden in der Regel Experten gebeten, eine Einschätzung darüber abzugeben, ob die entwickelten Items das intendierte Konstrukt erfassen (Roick, 2008).

Einen weiteren Validitätsaspekt stellt die *Kriteriumsvalidität* dar. Diese wird anhand von korrelativen Zusammenhängen zu Außenkriterien überprüft. In historisch strenger Betrachtung werden dabei Zusammenhänge mit praktisch relevanten Außenkriterien untersucht, die sich auf zwei Dimensionen verorten lassen: ein zeitgleich (konkurrent) oder zeitlich später (prognostisch) gelegenes Außenkriterium, das entweder mit einem vergleichbaren (internen) oder unterschiedlichen (externen) Erhebungsverfahren erfasst wurde (vgl. Lienert & Raatz, 1994). In neueren Darstellungen werden auch Zusammenhänge zu Außenkriterien aus dem gleichen (konvergenten) und einem anderen (diskriminanten) Merkmalsbereich als Facetten der Kriteriumsvalidität betrachtet (Roick, 2008).

Die *Konstruktvalidität* gilt als übergeordnetes Konzept der Validitätsprüfung, das vor allem durch die Arbeiten von Cronbach und Meehl (1955) geprägt wurde und die Ergebnisse der Inhalts- und Kriteriumsvaliditätsprüfung mit einschließt. Ein viel versprechender Ansatz zur Integration von Inhalts- und Kriteriumsvalidität, allerdings mit einem deutlichen Fokus auf der Individualdiagnostik, wurde zudem von Messick (1995) ausgearbeitet. Allgemein gilt, dass bei der Konstruktvalidierung Erwartungen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konstrukten definiert und empirisch überprüft werden (vgl. Hartig et al., 2007). Die Konzeptualisierung der Konstruktvalidität nach Cronbach und Meehl (1955) zielt dabei vor allem auf den Einbezug von Zusammenhängen mit externen Kriterien ab, wie sie im Rahmen der Kriteriumsvalidität erhoben werden. In neueren Arbeiten wurde dieser Ansatz auch auf die Prüfung der internen bzw. *strukturellen Validität* im Rahmen von Item-Response- und Strukturgleichungsmodellen ausgeweitet (Roick, 2008; J. Rost, 2004). Dabei werden Beziehungen zwischen einzelnen Dimensionen eines Konstruktes definiert und empirisch überprüft. Ein verbreitetes Konzept zur Prüfung der Konstruktvalidität ist der *Multitrait-Multimethod-Ansatz*, der ursprünglich auf Campbell und Fiske (1959) zurückgeht. Bei dieser Form der Konstruktvalidierung erfolgt eine systematische Kombination von unterschiedlichen Konstrukten (diskriminante vs. konvergente Traits) und Erhebungsverfahren (z.B. Beobachtung vs. Fragebogen; vgl. Schermelleh-Engel & Schweizer, 2008). Darüber hinaus gibt es Ansätze, die das Vorgehen der Multitrait-Multimethod-Analyse aufgreifen und auf die statistische Überprüfung differenzieller Zusammenhänge abzielen, indem beispielsweise die strukturellen Beziehungen zwischen unterschiedlichen Methoden (Test vs. Fragebogen) und Leistungsbereichen (konvergent vs. diskriminant) analysiert werden.

Wie umfangreiche Kompetenzmodelle validiert werden, unterscheidet sich zwischen einzelnen Fachdisziplinen zum Teil erheblich. Im Rahmen von Schulleistungs- und Ländervergleichsstudien wurden für die Bereiche Naturwissenschaften und Mathematik beispielsweise sehr komplexe Modellvorstellungen entwickelt und bezüglich ihrer Validität auch empirisch überprüft (Brunner, 2006;

Senkbeil, Rost, Carstensen & Walter, 2005; Winkelmann, Robitzsch, Stanat & Köller, 2012). Für Kompetenzmodelle, die sprachlichen Fächern zugrunde liegen – insbesondere dem Deutschunterricht – gilt dies nur eingeschränkt (zum Bereich Lesen vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004; Böhme & Robitzsch, 2009; Bos, Valtin, Voss, Hornberg & Lankes, 2007).

So basieren die Bildungsstandards in Deutsch auf einem Kompetenzmodell, welches die Bereiche Zuhören, Sprechen, Orthografie und Schreiben sowie Lesen unterscheidet (Böhme, Neumann & Schipolowski, 2009; Bremerich-Vos, Böhme & Robitzsch, 2009). Innerhalb dieser Domänen werden weitere theoretische Unterscheidungen vorgenommen, um den Konstruktbereich valide abbilden zu können. Zum Beispiel werden für den Bereich Lesen die drei Dimensionen *Prozesse* (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Kombinieren, Reflektieren und Bewerten von Form und Inhalt), *Textart* (literarische vs. faktuale Texte) und *Textformat* (kontinuierliche vs. diskontinuierliche Texte) unterschieden. Zur Prüfung der Validität des Lesekompetenzstrukturmodells wurden die Pilotierungsdaten für Grundschüler analysiert (Böhme & Robitzsch, 2009; Bremerich-Vos et al., 2009). Einerseits zeigte sich dabei, dass der Kompetenzbereich Lesen hohe Korrelationen mit allen anderen Kompetenzbereichen in Deutsch aufweist ($.72 \leq r \leq .85$) und der Zusammenhang mit dem Hörverstehen am höchsten ausfällt (Bremerich-Vos et al., 2009). Andererseits wurde bei der Prüfung der strukturellen Validität deutlich, dass ein dreidimensionales Modell, welches zwischen dem Verstehen kontinuierlicher und nicht-kontinuierlicher faktualer Texte sowie literarischer Texte unterscheidet, einem eindimensionalen Modell überlegen ist (Böhme & Robitzsch, 2009). Die Korrelationen zwischen den drei Faktoren des Textverstehens ($.74 \leq r \leq .85$) sind mit den Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Kompetenzbereichen in Deutsch (Bremerich-Vos et al., 2009) vergleichbar. Es gibt also Hinweise darauf, dass das Verstehen literarischer und faktualer Texte ähnlich gut voneinander unterscheidbar zu sein scheint, wie das Text- und Hörverstehen. Die Zusammenhangsmuster werden aber unterschiedlich interpretiert. Lese- und Hörverstehen werden als voneinander unterscheidbare Kompetenzen betrachtet (Bremerich-Vos et al., 2009) und dementsprechend in den IQB-Ländervergleichsstudien auch getrennt berichtet (Böhme & Weirich, 2012; Schipolowski & Böhme, 2010). Der vergleichbar enge Zusammenhang zwischen dem Verstehen literarischer und faktualer Texte wird hingegen – auch „aufgrund des auf essenzieller Eindimensionalität beruhenden Verfahrens“ (Böhme & Robitzsch, 2009, S. 277) – als Beleg dafür angesehen, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von der rezipierten Textart die gleichen Leistungen erzielen. Entsprechend schlagen Böhme und Robitzsch (2009) vor, das Textverstehen als eindimensionales Konstrukt zu betrachten.

Die dargestellte Entscheidungsinkongruenz verdeutlicht sehr gut, in welchen „Zwiespalt“ Validierungsstudien zu Kompetenzmodellen geraten können, wenn ausschließlich auf die strukturelle bzw. interne Validität rekurriert wird. Eine angemessene Entscheidung über die Konstruktvalidität eines Kompetenzmodells erscheint erst möglich, wenn zusätzlich zur strukturellen Validität auch die kriteriale Validität überprüft wird sowie beide Ansätze aufeinander bezogen werden. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht deshalb darin, über verschiedene Zugänge die Konstruktvalidität eines zweidimensionalen Modells des Textverstehens (literarisch vs. faktual) zu überprüfen. Im Vordergrund steht dabei die Analyse differenzieller Effekte² verschiedener affektiver (Empathie) und motivationaler (Lesemotivation, Leseselbstkonzept) Merkmale auf das Verstehen literarischer und faktualer Texte. Auf Basis dieser Analysen sollen Prädiktoren für die Vorhersage des literarischen Textverste-

² Als „Effekte“ werden in der vorliegenden Arbeit Modelleffekte bezeichnet, die unter Kontrolle konkurrierender unabhängiger Variablen auf Basis regressionsanalytischer Verfahren ermittelt wurden und – sofern nicht anders angegeben – keine kausale Interpretation der Ergebnisse zulassen.

hens identifiziert und in ein Modell integriert werden, welches anhand einer längsschnittlichen Analyse empirisch überprüft werden soll. Nachfolgend werden zunächst die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit dargestellt. Daran schließt sich die Beschreibung der Ziele, Methoden und Ergebnisse der durchgeführten Studien an. Anschließend werden die Befunde aus den einzelnen Studien zusammengeführt und in die längsschnittliche Analyse integriert, bevor die zentralen Ergebnisse zusammenfassend diskutiert werden.

2. Modelle und Operationalisierung des Textverstehens

Wie Texte von Lesern verarbeitet werden, wird seit mehreren Jahrzehnten interdisziplinär untersucht. Beteiligt sind dabei primär die Kognitionspsychologie, die Neuropsychologie und die Linguistik bzw. Psycholinguistik (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983). Die Erforschung kognitiver Prozesse der Textverarbeitung ist eng an pädagogisch-psychologische Fragestellungen geknüpft, da nahezu alle Lernprozesse die Auseinandersetzung mit Texten erfordern. Die Erklärung und Beschreibung von Verstehensprozessen erfolgt dabei in der Regel auf der Basis von zwei Ansätzen. Dazu zählt einerseits der kognitionspsychologische Ansatz von van Dijk und Kintsch (Kintsch, 1988; van Dijk & Kintsch, 1978, 1983) bzw. die Weiterentwicklung dieses Modells zum *Construction-Integration-Modell* (Kintsch, 1988). Andererseits wird insbesondere im Rahmen von Large-Scale Studien die Orientierung am angelsächsischen Konzept der *Reading Literacy* (Kirsch, 2001) für die Operationalisierung von Testaufgaben genutzt (vgl. Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012; OECD, 2009). Das Modell von van Dijk und Kintsch (1983) differenziert hierarchische Ebenen des Informationsverarbeitungsprozesses und erlaubt auf einer kognitionspsychologischen Basis die Unterscheidung verschiedener Verstehensstiefen, anhand derer Leistungsunterschiede erklärt werden können. Demgegenüber ist das Konzept der *Reading Literacy* stärker deskriptiv ausgerichtet. Es ermöglicht die Messung individueller Verstehensleistungen anhand verschiedener Dimensionen des Textverstehens und deren Abbildung auf der Basis von Kompetenzstufen (vgl. Kirsch, 2001; OECD, 2009). Nachfolgend sollen die kognitionspsychologischen Grundlagen der Textverarbeitung sowie der Ansatz der *Reading Literacy* vorgestellt werden. Anschließend wird auf Basis von Unterschieden zwischen literarischen und faktualen Texten bzw. literarischen und nicht-literarischen Lesehaltungen dargestellt, in welchen Bereichen sich die kognitiven Verarbeitungsprozesse beim literarischen und nicht-literarischen Lesen unterscheiden sollen.

2.1 Das explikativ kognitionspsychologische Modell des Textverstehens

Textverstehen wird nach van Dijk und Kintsch (Kintsch, 1988; van Dijk & Kintsch, 1978, 1983) als ein interaktiver Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet, bei dem der Leser eine situative Repräsentation des Gelesenen konstruiert, indem er Informationen auf Wort-, Satz- und Textebene über verschiedene lesebezogene Verarbeitungsstrategien mit seinem Vor- und Weltwissen verknüpft (Kintsch, 1988, 1998). Die Integration der unterschiedlichen Textinformationen beinhaltet hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse, die teils sequenziell oder in zeitlicher Überlappung ablaufen und durch zwei parallele Verarbeitungsrichtungen gekennzeichnet sind (vgl. Kintsch, 2005). Die *bot-*

tom-up orientierte Verarbeitung erfolgt textgeleitet anhand der im Text enthaltenen Informationen, während die *top-down* orientierte Verarbeitung lesergeleitet durch das Vor- und Weltwissen des Lesers sowie das Leseziel und individuelle Erwartungen gelenkt wird (van Dijk & Kintsch, 1983). Neben dem Text und dem Leser stellt auch die Situation, in der der Text gelesen wird, eine Informationsquelle dar, die den Verarbeitungsprozess beeinflusst (vgl. Schiefele, 1996).

Der kognitionspsychologische Ansatz basiert auf der Annahme eines Arbeitsgedächtnisses, welches eine begrenzte Kapazität aufweist und mittels exekutiver Funktionen die Prozesse der Textverarbeitung (Dekodierung, Bildung von Propositionen, Integration von Vorwissen) steuert (Baddeley, 2007). Nach van Dijk und Kintsch (1983) werden während der Textverarbeitung drei Repräsentationsebenen aufgebaut, die die kognitiven Prozesse abbilden.

Auf der hierarchieniedrigsten Ebene wird eine *wörtliche Textrepräsentation* erzeugt, die den exakten Wortlaut, also die Oberflächenstruktur eines Textes, abbildet und auf basalen Verarbeitungsprozessen beruht, wie der Dekodierung von Wortfolgen (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983). Die *propositionale Textrepräsentation* resultiert aus semantisch-syntaktischen Verarbeitungsprozessen und bildet die Bedeutung bzw. den semantischen Gehalt des Textes ab. Der Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation erfordert die Verknüpfung einzelner Textelemente bzw. Propositionen. Propositionen stellen Bedeutungseinheiten dar, die durch Prädikat-Argument-Strukturen repräsentiert werden (van Dijk & Kintsch, 1983). Prädikate können z.B. Verben, Adverbien oder Adjektive sein, die Argumente (z.B. Nomen) in Beziehung zueinander setzen (Richter & Christmann, 2002). Im günstigsten Fall werden für die Bildung einer propositionalen Struktur ausschließlich Textinformationen genutzt (z.B. durch Koreferenz, konzeptuelle Relationen oder topic-comment-strategy, vgl. im Überblick: Richter & Christmann, 2002). Dieser Prozess findet automatisch während der Textrezeption statt und wird durch Konjunktionen, Propositionen oder Wiederholungen erleichtert. Liegen mehrdeutige Wörter oder Sätze vor, die keinen eindeutigen Hinweis darüber liefern, wie Wort- bzw. Satzfolgen aufeinander zu beziehen sind, müssen diese Kohärenzlücken durch überbrückende Inferenzen (z.B. Schlussfolgerungen über referenzielle Bezüge, kausale Ursachen) geschlossen werden. Auch dies erfolgt weitgehend automatisiert (vgl. Day & Gentner, 2007; Richter & Christmann, 2002; van Dijk & Kintsch, 1983). So entstehen mikrostrukturelle Propositionssequenzen, die in umfangreichen Texten mittels unterschiedlicher Strategien (z.B. Segmentieren, Generalisieren, Auslassen, Konstruieren) zu komplexeren Bedeutungseinheiten (Makropropositionen) verdichtet und reduziert werden (vgl. Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983). Die Bildung einer Makrostruktur wird auch von konventionalisierten Schemata bzw. Superstrukturen gesteuert. Diese enthalten beispielsweise Wissen über Protagonisten oder den Aufbau einer Erzählung und haben eine aufmerksamkeitsleitende Funktion. Hierdurch kann die Integration von Vorwissen ermöglicht und der Verarbeitungsprozess beschleunigt werden (vgl. Kintsch & Yarbrough, 1982).

Während der Text auf der Ebene der propositionalen Textrepräsentation in Form vernetzter Bedeutungseinheiten vorliegt, die an der sprachlichen Struktur des Textes orientiert sind, bildet die *situative Textrepräsentation* bzw. das Situationsmodell den im Text beschriebenen Sachverhalt weitgehend losgelöst von der Textoberfläche anschaulich, konkret und inhaltspezifisch ab (Kintsch, 1988). Der schrittweise Aufbau eines Situationsmodells ist ein flexibler, strategischer Prozess, der durch das Rezeptionsziel gesteuert wird und auf Erwartungen sowie auf der Integration der Textinformationen mit Welt- und Vorwissen und der Anreicherung mit elaborativen Inferenzen beruht (vgl. Kintsch, 1998; Richter & Christmann, 2002; van Dijk & Kintsch, 1983). Wird über einen Text ein Situationsmodell gebildet, verfügt der Leser über ein elaborierteres Textverständnis als auf der Ebene

der propositionalen Repräsentation und ist in der Lage, die gelesenen Informationen anzuwenden (vgl. Schiefele, 1996; Schmalhofer & Glavanov, 1986; van Dijk & Kintsch, 1983). Die Abgrenzbarkeit der einzelnen Ebenen der Textrepräsentation und die damit einhergehende Verarbeitungstiefe wurde in verschiedenen empirischen Studien belegt (Kintsch, Welsch, Schmalhofer & Zimny, 1990; van Dijk & Kintsch, 1983; Zwaan, 1993; Zwaan, Langston & Graesser, 1995).

2.2 Reading Literacy als deskriptive Konzeption des Textverstehens

Der Ansatz der *Reading Literacy* basiert im Wesentlichen auf den Vorarbeiten von Kirsch (2001; 2002). Im Mittelpunkt steht eine vergleichsweise enge, funktionale Auffassung des Textverstehens, die – beispielsweise im Rahmen von PISA – die Fähigkeit beschreibt in unterschiedlichen Kontexten (z.B. privat, öffentlich) aus einer Vielzahl geschriebener Texte (z.B. Beschreibung, Erzählung, Darlegung) zielgerichtet Informationen zu entnehmen und diese zu reflektieren und zu bewerten (vgl. Naumann et al., 2010). Die nationalen Schulleistungsstudien, wie der IQB-Ländervergleich (Köller et al., 2010; Stanat et al., 2012), orientieren sich bei der Operationalisierung des Textverstehens ebenfalls am Konzept der *Reading Literacy*, wie es der PISA Studie zugrunde liegt (Böhme et al., 2009).

Während das kognitionspsychologische Modell (van Dijk & Kintsch, 1983) hierarchische Prozessebenen der Textverarbeitung unterscheidet, differenziert das Konzept der *Reading Literacy* inhaltliche Verstehensanforderungen. Diese beschreiben eine idealtypische Herangehensweise an Texte und Leseaufgaben (vgl. Naumann et al., 2010). Ursprünglich wurden in der Konzeption der PISA 2000 Studie fünf Anforderungsbereiche unterschieden (ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln, Informationen ermitteln, eine textbezogene Interpretation entwickeln, über den Inhalt bzw. über die Form reflektieren; vgl. R. Adams & Wu, 2002). Empirisch ließen sich aber nur drei Dimensionen abbilden (Informationen suchen und extrahieren, textbezogenes Kombinieren und Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten). Für diese Aspekte werden seitdem eigene Kompetenzdimensionen unterschieden, die sehr hoch miteinander korrelieren (R. Adams & Wu, 2002; Artelt & Schlagmüller, 2004; Naumann et al., 2010). Darüber hinaus wird das Verstehen elektronischer Texte seit PISA 2009 als eigenständiger Kompetenzbereich berücksichtigt (OECD, 2012).

Mit dem Konzept der *Reading Literacy* ist die Erwartung verbunden, dass es Verstehensleistungen unabhängig von der zugrunde liegenden Textart (literarisch vs. faktual) abbildet (Christmann & Schreier, 2003). Neben Items, denen faktuale Texte zugrunde lagen, bezogen sich in PISA 2000 deshalb auch 13% und in PISA 2009 15% aller Items auf literarische Texte (R. Adams & Wu, 2002; OECD, 2012). Eine Analyse textartspezifischer Verstehensleistungen (literarisch vs. faktual) ist für die allgemeine Berichtlegung aber nicht vorgesehen, sondern nur für die unterschiedlichen Verstehensanforderungen (Informationen suchen und extrahieren, textbezogenes Kombinieren und Interpretieren, Reflektieren und Bewerten; vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004) und Textformate (kontinuierliche vs. nicht-kontinuierliche Texte; vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004; Naumann et al., 2010).

Dass aber gerade eine textartspezifische Auswertung (literarisch vs. faktual) aufschlussreich für die Analyse von Leistungsprofilen sein kann, zeigte die Reanalyse der PISA 2000 Daten (Artelt & Schlagmüller, 2004). Dabei wurde deutlich, dass die latenten Zusammenhänge zwischen dem Verstehen literarischer Texte und faktualer kontinuierlicher Texte bzw. faktualer nicht-kontinuierlicher Texte deutlich niedriger ausfielen ($.79 \leq r \leq .76$) als zwischen den beiden letztgenannten ($r = .90$). Der Zusammenhang zwischen faktualen und literarischen Verstehensanforderungen war teilweise sogar nied-

riger als zwischen den in PISA untersuchten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften; $.71 \leq r \leq .87$) und deutlich geringer als zwischen den drei in PISA unterschiedenen Verstehensanforderungen im Textverstehen ($.88 \leq r \leq .94$). Folglich scheinen sich Verstehensleistungen, denen unterschiedliche Textarten (literarisch vs. faktual) zugrunde liegen, besser voneinander unterscheiden zu lassen als solche, die unterschiedliche Textformate oder Anforderungsbereiche betreffen. Die korrelativen Ergebnisse zwischen dem Verstehen literarischer und faktualer Texte sind mit denen von Böhme und Robitzsch (2009) aus der Pilotierung des IQB-Ländervergleichs am Ende der Grundschulzeit vergleichbar, wobei sich beide Studien auf unterschiedliche Altersgruppen beziehen. Interessant ist, dass diese vergleichbaren Ergebnisse beider Studien ganz unterschiedlich interpretiert werden. Böhme und Robitzsch (2009) favorisieren ein eindimensionales Modell des Textverstehens aufgrund der Höhe der Korrelationen zwischen den Textarten. Artelt und Schlagmüller (2004) schlagen dagegen vor, Verstehensanforderungen, die auf literarischen und faktualen Texten beruhen, als unterscheidbare Teilaspekte der Lesekompetenz zu betrachten, deren separate Analyse aufschlussreicher sein könne als die Betrachtung der drei in PISA unterschiedenen Verstehensanforderungen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten). Die unterschiedlichen Interpretationen vergleichbarer Ergebnisse machen erneut deutlich, dass Analysen zur strukturellen Validität allein nicht ausreichen, um die Konstruktvalidität verschiedener Dimensionen des Textverstehens hinreichend beurteilen zu können. Zusätzlich müssen Analysen durchgeführt werden, die externe Kriterien für die Prüfung der kriterialen Validität heranziehen.

2.3 Literarische vs. faktuale Texte

„Any reading event falls somewhere on the continuum between the aesthetic and the efferent poles.“
(Louise M. Rosenblatt, 1982, S. 269)

Die Reanalyse der PISA 2000 Daten lieferte erste Hinweise darauf, dass eine Unterscheidung zwischen dem kompetenten Umgang mit literarischen und faktualen Texten aus empirischer Sicht sinnvoll ist (Artelt & Schlagmüller, 2004). Aus theoretischer Sicht kann auf zwei Bezugspunkte verwiesen werden, die die Annahmen unterstützen, dass sowohl literarische und faktuale Texte als auch das Verstehen dieser beiden Textarten unterschieden werden kann.

Dabei sind zunächst *textinterne Strukturmerkmale* zu nennen, anhand derer im literaturtheoretischen Diskurs des 20. Jahrhunderts versucht wurde, die Grundstruktur bzw. die Grundeigenschaften literarischer Werke zu bestimmen (Jakobson, 1979). Die literaturtheoretischen Schulen des Russischen Formalismus (Jakobson, 1979) und Prager Strukturalismus (Mukarovsky, 1989) beschäftigten sich vor allem mit der Frage, was die *Literarizität* bzw. *Poetizität* eines literarischen Kunstwerkes ausmacht. Diese eher deterministische Sichtweise wird aus vielen Gründen kritisch betrachtet, u.a. weil die Vorstellung von Literatur als künstlerisches Werk fortlaufend historischen und kulturellen Veränderungen unterworfen ist (vgl. Eggert, 2006; Strube, 2009; Winko, 2009). Link (2004) weist aber darauf hin, dass eine Vielzahl der als literarisch bzw. poetisch betrachteten Texte kultur- und epochenübergreifend prototypische Strukturmerkmale teilen. Dazu zählen beispielsweise Autofunktionalität sowie „Formen der Symbolik, der Andeutung und Mehrdeutigkeit ... und der Verfremdung von Alltagssprache bzw. etablierter literarischer Formsprache“ (Eggert, 2006, S. 186).

Daneben können auch inhaltliche Merkmale einen literarischen Text kennzeichnen, indem sie etwa einen imaginativen oder emotionalen Stil aufweisen oder Diskrepanzen zwischen sprachlichen Darstellungen und beschriebenen Sachverhalten thematisieren (Hoffstaedter, 1986). Zu berücksichtigen ist, dass Strukturmerkmale, die als typisch literarisch betrachtet werden, auch in nicht-literarischen Texten auftreten können und umgekehrt literarische Texte nicht durch alle diese Merkmale gekennzeichnet sein müssen (Winko, 2009). Anzunehmen ist, dass die Texte aufgrund ihrer inhaltlichen oder strukturellen Beschaffenheit mit einer literarischen oder nicht-literarischen Lese- bzw. Erwartungshaltung rezipiert werden und die Anwendung textartspezifischer Strategien (z.B. stärkere Aufmerksamkeit auf Strukturmerkmale bei einer literarischen Lesehaltung) begünstigen (Hoffstaedter, 1986).

Unabhängig von textinternen Merkmalen können auch kontextuelle Faktoren (z.B. Leseerwartung, Leseinstruktion) eine textartspezifische Lesehaltung hervorrufen (Meutsch, 1987; Schmidt, 1991), die durch zwei Konventionen gekennzeichnet ist. Literarisches Lesen unterliegt der so genannten *Ästhetikkonvention* (Schmidt, 1991), wohingegen das nicht-literarische Lesen der *Tatsachen- bzw. Monovalenzkonvention* unterliegt. Es steht beim literarischen Lesen damit nicht die Beurteilung des Gelesenen nach handlungspraktischen Kriterien (z.B. wahr vs. falsch oder nützlich vs. nutzlos) im Vordergrund, sondern eigengesetzliche Bezüge innerhalb einer konstruierten Textwelt. Damit ist die Annahme verbunden, dass beim literarischen Lesen ein Text sowohl inter- als auch intraindividuell mehrdeutig sein kann (*Polyvalenzkonvention*; Schmidt, 1991). Es gilt also als allgemein akzeptiert, dass verschiedene Leserinnen und Leser Texten unterschiedliche Bedeutungen zuweisen und ein Rezipient einen Text mit verschiedenen Deutungen versehen kann (Schmidt, 1991).

Entsprechend zeigte Zwaan (1993) in einer Reihe experimenteller Studien, dass für den gleichen Text (also unter Kontrolle von textinternen Strukturmerkmalen) in Abhängigkeit von der Instruktion diesen literarisch oder nicht-literarisch zu lesen, unterschiedliche kognitive Kontrollsysteme bzw. Lesehaltungen (literarisch vs. nicht-literarisch) aktiviert und verschiedene Verarbeitungsstrategien genutzt werden. Dies führt wiederum zu textartspezifischen Unterschieden beim Aufbau aller drei Ebenen der Textrepräsentation (Zwaan, 1993).

Hoffstaedter (1986) zeigte, dass eine Interaktion zwischen textinternen Faktoren und Merkmalen des Lesers (z.B. Erwartungen) bzw. der Lesesituation (z.B. Instruktion, Leseziel) besteht, die eine textartspezifische Lesehaltung evoziert. Demnach werden Texte, die durch typische literarische Struktur- oder Inhaltsmerkmale gekennzeichnet sind, auch dann als literarisch bewertet und rufen eine literarische Lesehaltung hervor, wenn die Leserinnen und Leser instruiert werden den Text als nicht-literarischen Text zu rezipieren (Hoffstaedter, 1986).

2.4 Kognitionspsychologische Unterschiede beim literarischen und nicht-literarischen Lesen

Eine literarische oder nicht-literarische Lesehaltung kann aufgrund von textimmanenten Merkmalen (Jakobson, 1979) oder kontextuellen Faktoren (Meutsch, 1987; Zwaan, 1993) bzw. durch die Interaktion aus textinternen und textexternen Faktoren ausgelöst werden (vgl. Hoffstaedter, 1986). Es ist anzunehmen, dass beim literarischen Lesen teilweise qualitativ und quantitativ andere Verarbeitungsstrategien und -prozesse bedeutsam sind als beim nicht-literarischen Lesen (z.B. Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Hoffstaedter, 1986; Meutsch, 1987; Zwaan, 1993). Diese könnten sich wiederum differenziell auf die mentale Repräsentation des Textes auswirken (Zwaan, 1993).

Beim nicht-literarischen Lesen ist das Leseziel in der Regel eindeutig: der Text soll Informationen bzw. Wissen vermitteln (Rosebrock, 2007). Das Thema des Textes wird häufig schon in der Überschrift deutlich (z.B. in Zeitungsartikeln oder Manualen), sodass der Leser im Idealfall frühzeitig auf vorhandenes Vorwissen zurückgreifen und den Text mittels top-down Strategien verarbeiten kann (Kintsch, 1988). Dadurch steigen die Verarbeitungseffizienz und -tiefe beim Aufbau eines Situationsmodells und führen zu einer verkürzten Lesezeit (Zwaan, 1993). Literarisches Lesen dient – vor allem im nicht-schulischen Kontext – neben der Informationsvermittlung der Unterhaltung und der Befriedigung motivational-emotionaler Erlebnisbedürfnisse (Christmann & Schreier, 2003; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1991; Rosebrock, 2007). Ruft ein Text eine literarische Lesehaltung hervor, kann damit die Erwartung verbunden sein, dass verschiedene Textdeutungen plausibel sind (Jakobson, 1979; Schmidt, 1991) und sprachlichen Ausdrucksmitteln eine besondere Bedeutung zukommt, da sie eine semantische Deutung unterstützen oder ihr widersprechen können (Eco, 1992). Aufgrund der Erwartung, dass ein literarischer Text mehrdeutig sein könnte, legen sich Leser häufig erst später als beim nicht-literarischen Lesen auf eine Textdeutung fest (Zwaan, 1993). Folglich orientieren sich Leser vor allem an textinternen Informationen, d.h. sie nutzen länger bottom-up Strategien während der Textverarbeitung als beim nicht-literarischen Lesen. Dadurch verläuft der gesamte Verarbeitungsprozess zeitintensiver als beim nicht-literarischen Lesen.

Hinweise für diese Annahmen liefern experimentelle Studien von Zwaan (1993). Der Autor zeigte, dass die Analyse der Textoberfläche beim literarischen Lesen länger dauert als beim nicht-literarischen Lesen. Zu vermuten ist, dass dieser Prozess umso zeitintensiver ausfällt, je mehr sprachlich-stilistische Merkmale (z.B. Alliterationen, Reime, Metaphern, Ellipsen) vom Leser als bedeutsam wahrgenommen werden. Neben der semantischen Verarbeitung erfolgt dann auch eine verstärkte Analyse syntaktischer und lexikalischer Merkmale (Hoffstaedter, 1986; Zwaan, 1993). Zudem bestehen in Abhängigkeit von der Lesehaltung (literarisch vs. nicht-literarisch) Unterschiede hinsichtlich der Reproduktionsleistung wörtlicher Informationen. Zwaan (1993) zeigte, dass beim Lesen des gleichen Textes unter literarischen Lesebedingungen länger und eine höhere Anzahl wörtlicher Informationen erinnert werden als beim nicht-literarischen Lesen. Auf der Ebene der propositionalen Textrepräsentation bildeten die untersuchten Personen unabhängig von einer literarischen oder nicht-literarischen Lesehaltung bei Zwaan (1993) die gleiche Anzahl kausaler Inferenzen und erreichten vergleichbare Leistungen in einer Erinnerungsaufgabe. Deutlich wurden aber zeitliche und leistungsbezogene Unterschiede in Bezug auf die situative Textrepräsentation. Beim literarischen Lesen dauerte der Aufbau des Situationsmodells länger und es wurden schwächere Leistungen in einer Rekognitionsaufgabe erzielt als beim nicht-literarischen Lesen. Diesen Befund wertet Zwaan (1993) als Beleg dafür, dass beim literarischen Lesen aufgrund der Unklarheit über eine eindeutige Textdeutung mehr potenziell relevante, aber teilweise widersprüchliche Bedeutungseinheiten (Propositionen) in die propositionale Textbasis integriert werden als beim nicht-literarischen Lesen. Aufgrund der damit verbundenen Heterogenität, die zwischen einzelnen Propositionen vorliegen kann, sind diese vermutlich teilweise inkohärent und deshalb nur schwach miteinander verbunden. Gleichzeitig bietet ein lose organisiertes propositionales Netz die Möglichkeit, unterschiedliche Deutungen als angemessen zu berücksichtigen und in ein Situationsmodell zu integrieren. Nicht-literarisches Lesen ist hingegen funktional ausgerichtet und zielt auf Eindeutigkeit (Monovalenz; vgl. Schmidt, 1991) ab. Deshalb werden nur wenige kohärente Bedeutungseinheiten in die propositionale Textrepräsentation integriert, die stark miteinander verbunden sind. Da beim Aufbau eines Situationsmodells nur kohärente Informationen in die situative Repräsentation integriert werden, während inkohärente Bedeutungseinheiten deaktiviert werden, er-

folgt dieser Prozess beim nicht-literarischen Lesen sehr effektiv. Aus diesem Grund könnte der Aufbau eines Situationsmodells unter nicht-literarischen Lesebedingungen in der Studie von Zwaan (1993) weniger zeitintensiv ausgefallen sein als beim literarischen Lesen. Eine frühzeitige Festlegung auf eine einzige Textdeutung ist beim literarischen Lesen oft nicht angemessen, weil später zu lesende Textinformationen eine vorhandene Textdeutung möglicherweise nicht unterstützen würden und eine umfangreiche nachträgliche Veränderung der situativen Repräsentation aufwändig wäre (Zwaan, 1993).

Unklar ist, ob bei der Verarbeitung literarischer Texte konkurrierende situative Textrepräsentationen aufgebaut werden, oder ob der Aufbau eines Situationsmodells sehr verzögert (z.B. nach mehrmaligem Lesen) oder gar nicht erfolgt und die Verarbeitung vor allem auf die Ebene der propositionalen Textbasis abzielt (Zwaan, Britton & Graesser, 1996). Für die These konkurrierender Situationsmodelle spricht das Polyvalenzkriterium, wonach literarischen Texten auch intraindividuell unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden können. Schmidt (1991) vermutet allerdings, dass unterschiedliche situative Textrepräsentationen eher zu verschiedenen Rezeptionszeitpunkten gebildet werden und der Aufbau konkurrierender Situationsmodelle zu einem Rezeptionszeitpunkt einen Sonderfall darstellt, wozu nur sehr geübte Leser in der Lage sind. Gegen die These konkurrierender Situationsmodelle spricht zudem die Annahme, dass die menschliche Gedächtnisstruktur auf Effizienz ausgerichtet ist (Baddeley, 2007). Deshalb werden inkohärente Propositionen beispielsweise deaktiviert, bevor ein Situationsmodell aufgebaut und in das Langzeitgedächtnis überführt wird (van Dijk & Kintsch, 1983). Unabhängig davon, ob beim literarischen Lesen eine situative Textrepräsentation verzögert oder mehrere konkurrierende situative Textrepräsentationen gebildet werden, ist anzunehmen, dass die kognitionspsychologische Verarbeitung auf den höheren Ebenen des Verstehensprozesses beim literarischen Lesen im Vergleich zum nicht-literarischen Lesen zusätzliche kognitive Prozesse beansprucht. Diskutiert wird dabei insbesondere die Bildung von qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Inferenzen (Graesser et al., 1994).

Textartspezifische Inferenzen

Inferenzen werden als integraler Bestandteil des Textverstehens angesehen (Schnotz, 1994; van Dijk & Kintsch, 1983). Sie stellen kognitive Prozesse dar, durch die der Leser auf Basis der vorhandenen Textrepräsentation und mittels Vorwissen neue Informationen erschließt, wodurch nicht im Text enthaltene Informationen oder fehlende Bezüge ergänzt oder überbrückt werden können (Schnotz, 1994). In der Inferenzforschung wurden zahlreiche Untersuchungen zur Identifikation verschiedener lokaler, globaler und elaborativer Inferenztypen durchgeführt (Durgunoğlu & Jehng, 1991; Graesser et al., 1994; Magliano & Graesser, 1991; Millis, Morgan & Graesser, 1990; Ritchey, 2011). Häufiger werden dabei literarische als faktuale Texte untersucht. Dies ist vermutlich auf die Annahme zurückzuführen, dass die ästhetische Struktur literarischer Texte, die durch semantische Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheitsstellen gekennzeichnet sein kann, die Bildung einer höheren Anzahl und qualitativ anderer (vor allem elaborativer) Inferenzen erfordert (Christmann & Schreier, 2003; Graesser et al., 1994; Meutsch, 1987).

Graesser et al. (1994) untersuchten verschiedene Inferenztypen bei literarischen Texten anhand eines mehrstufigen Verfahrens (*three-pronged approach*). Zunächst wurden Texte analysiert und a priori festgelegt, welche Inferenzen diese erfordern oder ermöglichen. Hinweise für die Existenz dieser Inferenzen wurden anschließend aus verbalen Protokollen von Versuchspersonen abgeleitet. Die Autoren (Graesser et al., 1994) identifizierten so drei lokale bzw. überbrückende Inferenztypen (refe-

rentielle, strukturelle und anaphorische), die für die Aufrechterhaltung der lokalen Kohärenz notwendig sind. Es ist davon auszugehen, dass Inferenzen auf dieser niedrigen Ebene der Kohärenzbildung automatisch – also während des Lesens – gebildet werden, und zwar unabhängig davon mit welcher Lesehaltung ein Text rezipiert wird (vgl. auch Trabasso & Wiley, 2005; van den Broek, 1994). Die Bildung überbrückender Inferenzen ist vermutlich eher von der Textschwierigkeit abhängig und weniger von der Textart bzw. Lesehaltung, d.h. je geringer der Schwierigkeitsgrad eines Textes ist, desto mehr und schneller werden überbrückende Inferenzen gebildet (Baretta, Tomitch, MacNair, Lim & Waldie, 2009).

Textartspezifische Inferenzen sind dagegen vor allem für die Bildung der globalen Kohärenz und die Anreicherung des Situationsmodells bedeutsam. Zur Aufrechterhaltung globaler Kohärenz benennen Graesser et al. (1994) für literarische Texte Inferenzen zu übergeordneten Zielen, die während des Lesens gebildet werden und auch beim Lesen faktualer Texte gezeigt wurden (Ritchey, 2011). Schlussfolgerungen über emotionale Reaktionen eines Protagonisten und über Konventionen (z.B. Ethos, Sitte, Moral) eines Textes werden hingegen nach dem Lesen und vermutlich häufiger beim Lesen literarischer Texte gebildet (vgl. auch Gernsbacher, Goldsmith & Robertson, 1992; Graesser et al., 1994). Beim Lesen faktualer Texte, die philosophische oder politische Bezüge (z.B. Reden) aufweisen, könnten ebenfalls Inferenzen über die Konventionen (z.B. moralische, ethische) eines Textes gebildet werden. Allerdings gibt es bisher keine empirischen Untersuchungen, die dieser Frage nachgingen und entsprechende Hinweise darauf liefern.

Zusätzlich weisen Graesser et al. (1994) auf die besondere Bedeutung elaborativer Inferenzen für das Verstehen literarischer Texte hin, die vorwiegend dann gebildet werden, wenn komplexe Sprachphänomene (z.B. Alliterationen, Metaphern, Widersprüche) erkannt und ihre Bedeutung aufgelöst werden muss (vgl. Christmann & Schreier, 2003). Die Bildung elaborativer Inferenzen ist für das Verstehen der zentralen Textbotschaft zwar nicht unbedingt erforderlich, sie erweitert bzw. verfeinert die Textbedeutung aber und trägt so zu einem tieferen Verstehen auf der Ebene der situativen Textrepräsentation bei (Graesser et al., 1994). Zu welchem Zeitpunkt (während oder nach dem Lesen) elaborative Inferenzen gebildet werden, ist umstritten. Möglicherweise hängt deren Bildung sowohl von text-internen Faktoren ab als auch von der Aufgabenstellung und dem Vorwissen der Leser (Graesser et al., 1994). Aufgrund der hohen Komplexität elaborativer Inferenzen nehmen Meutsch und Kollegen (Hauptmeier, Meutsch & Viehoff, 1987; Meutsch, 1987) an, dass diese vermutlich vorwiegend nach der Textrezeption gebildet werden, also während der Verbalisierungs- bzw. Reflexionsphase. Allerdings gibt es auch empirische Befunde, die auf die Bildung während des Lesens hinweisen (Ballstaedt & Mandl, 1987). Zu den elaborativen Inferenzen, die ausschließlich bei literarischen Texten untersucht wurden, zählen Graesser et al. (1994) z.B. prädiktive Inferenzen (vgl. auch Potts, Keenan & Golding, 1988), die Spezifizierung von Kategorien (z.B. Motiv „weiße Rose“ für „NS-Widerstand“), überdauernde Zustände (z.B. Persönlichkeitseigenschaften wie „Mut“ oder „Schüchternheit“ einer literarischen Figur) und Schlussfolgerungen über untergeordnete Ziele (z.B. um ein übergeordnetes Ziel zu erreichen). Ein Problem der Inferenzforschung ist darin zu sehen, dass der Verarbeitungsmodus (literarisch vs. faktual) in den genannten Studien in der Regel nicht variiert wird und häufig nur ein einzelner spezifischer Inferenztyp anhand eines teils konstruierten Textes untersucht wurde. Dieses Vorgehen erhöht zwar die interne Validität der Ergebnisse. Es bleibt aber unklar, ob diese Befunde auch extern valide sind und ein ökologisch valider literarischer Text die gleichen inferenziellen Prozesse ermöglicht. Offen ist auch, inwieweit diese Inferenzen für das Verstehen überhaupt erforderlich sind oder ob

weitere Inferenzen gebildet werden müssten. Außerdem ist bisher ungeklärt, ob sich alle genannten Inferenztypen empirisch voneinander abgrenzen lassen.

Eine Ausnahme bilden die experimentellen Arbeiten von Meutsch (1987). Der Autor fand empirische Hinweise für drei elaborative Inferenztypen, die sich aufgrund moderater Korrelationen untereinander voneinander abgrenzen ließen. Meutsch zeigte, dass bestimmte elaborative Inferenzen nur dann gebildet werden, wenn die Lesehaltung von einer Gruppe von Personen aufgrund der Textinstruktion so manipuliert wird, dass sie einen Text als literarisch (statt als Sachtext) rezipieren, mit dem Ziel eine Interpretation (statt eine Inhaltsangabe) zu verfassen. Da in beiden Experimentalgruppen (literarische vs. nicht-literarische Lesehaltung) der gleiche Text eingesetzt wurde, konnten textinterne Strukturmerkmale konstant gehalten werden. Meutsch identifizierte so (1) Inhaltelaborationen mit alternativem Referenzrahmen, die Textdeutungen auf Basis individueller Texterfahrung darstellen; (2) metatextuelle Elaborationen mit literarischen Signalen, die auf Schlussfolgerungen auf Basis formal-ästhetischer Merkmale der Textoberfläche abzielen sowie (3) kognitive polyvalente Elaborationen, wozu z.B. Schlussfolgerungen über die Autorenintention gehören (Meutsch, 1987). Die Ergebnisse von Meutsch (1987) liefern somit Hinweise darauf, dass unter literarischen Lesebedingungen qualitativ andere elaborative Inferenzen gebildet werden als bei der Rezeption eines als faktual dargebotenen Textes. Zu vermuten ist, dass eine höhere Dichte literarischer Strukturmerkmale mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, Inferenzen zu bilden, welche Graesser et al. (1994) für literarische Texte identifizierten.

2.5 Operationalisierung des literarischen Textverstehens

In Abschnitt 2.2 wurde der theoretische Ansatz des *Reading Literacy* Konzeptes (Kirsch et al., 2002) vorgestellt, der im Rahmen nationaler und internationaler Schulleistungsstudien als Grundlage für die Operationalisierung des *allgemeinen* Textverstehens herangezogen wird (z.B. PISA; vgl. Bos et al., 2007; Naumann et al., 2010). Folglich werden in allen Studien Items eingesetzt, denen literarische und faktuale Texte zugrunde liegen. Während in den PISA Studien nur ein kleiner Anteil der Items (13% in PISA 2000 bzw. 15% in 2009) auf literarische Texte bezogen ist, beziehen sich in der IGLU Studie 2011 (Bremerich-Vos et al., 2012) und im IQB-Ländervergleich für die Grundschule und die Sekundarstufe I (Böhme & Bremerich-Vos, 2012; Böhme et al., 2009) jeweils gleich viele Items auf literarische (epische) und faktuale Texte. Ähnlich wurde bereits in der DESI Studie im Jahr 2003 verfahren. Auch hier wurde eine ausgewogene Anzahl literarischer (lyrischer, poetischer) und faktualer Stimulustexte mit dazugehörigen Items eingesetzt (Beck & Klieme, 2007).

Trotz der Berücksichtigung literarischer Texte in den genannten Schulleistungsstudien ist umstritten, ob die eingesetzten Testaufgaben auf genuin literarästhetische Verstehensaspekte abzielen (z.B. Kämper-van den Boogaart, 2004; Karg, 2002; Krommer, 2003). Allerdings zeigten Artelt und Schlagmüller (2004) in der Reanalyse der PISA 2000 Studie, dass textartspezifische Verstehensleistungen auch dann abgrenzbar zu sein scheinen, wenn den Testaufgaben die gleichen Verstehensanforderungen zugrunde liegen. Ausschlaggebend für die Unterscheidung des literarischen und faktualen Textverstehens könnte bei Artelt und Schlagmüller (2004) deshalb die Lesehaltung gewesen sein, die mit unterschiedlichen Lese- bzw. Verarbeitungsstrategien einhergeht und das Verstehen differenziell beeinflusst haben könnte (Hoffstaedter, 1986; Zwaan, 1993). Ob dies tatsächlich der Fall ist, wurde bei Artelt und Schlagmüller (2004) nicht geprüft. Eine Möglichkeit bestünde in der Modellierung von

Testletmodellen, in denen die stimulusspezifische Varianz der einzelnen Aufgabeneinheiten kontrolliert wird, die die Lesehaltung moderiert. Unklar bliebe dabei jedoch, ob textartspezifische Verstehensanforderungen, die anhand von Testaufgaben operationalisiert werden können, über den Stimulustext bzw. die Lesehaltung hinaus dazu beitragen, dass das literarische und das faktuale Textverstehen unterscheidbare Konstrukte darstellen.

Insbesondere die Operationalisierung geeigneter Testaufgaben zur Erfassung des literarischen Textverstehens stellt eine besondere Herausforderung dar, weil der Text selbst mehrere plausible Deutungen ermöglichen kann. Entsprechend schwierig ist es, Aufgaben zu entwickeln, die eindeutig als richtig oder falsch bewertet werden können (Frederking, 2010; Roick et al., 2010).

Im Rahmen des Projektes „Literärästhetische Urteilskompetenz“ (LUK) wurde deshalb ein theoretisches Modell entwickelt, welches die Deutungsvielfalt literarischer Texte auf der Grundlage der ästhetischen Semiotik Ecos (1990, 1992) berücksichtigt. Eco (1990) unterscheidet mit dem Autor, dem Text und dem Leser sowie deren Intentionen *intentio auctoris*, *intentio operis* und *intentio lectoris* drei Faktoren, die die Textbedeutung beeinflussen. Die *intentio auctoris* (Autorenintention) und die *intentio lectoris* (Leserintention) sind stets subjektiv gefärbt und eignen sich deshalb nur eingeschränkt für eine intersubjektive Erfassung des Textsinnes. Eco (1992) schlägt deshalb vor, die *intentio operis*, also die transparente Textintention als Ansatzpunkt für die Beurteilung von Interpretationen zu nutzen, denn „zwischen der unergründlichen Intention des Autors und der anfechtbaren Intention des Lesers liegt die transparente Textintention, an der unhaltbare Interpretationen scheitern.“ (Eco, 1992, S. 87). Ecos (1992) Theorie geht damit vom Prinzip der Falsifizierbarkeit aus. Da es nicht möglich ist, alle adäquaten Interpretationen zu berücksichtigen, müssen diejenigen als inadäquat bewertet werden, die sich nicht an der objektiven Textintention belegen lassen.

Aus der *intentio operis* lassen sich nach Eco (1990, 1992) zwei literarische Verstehensanforderungen ableiten. *Semantisches Verstehen* bezieht sich auf die Erschließung zentraler Textinhalte und die Generierung einer kohärenten Textdeutung. Semantische Verstehensprozesse sind mit den Anforderungen vergleichbar, die in den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss mit „wesentliche Elemente (Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf) eines Textes erfassen“, „zentrale Inhalte erschließen“ und „eine eigene Deutung des Textes entwickeln und am Text belegen“ beschrieben sind (KMK, 2004c, S. 14; Roick, Frederking, Henschel & Meier, 2013). Aufgaben, die in Schulleistungsstudien wie PISA oder dem IQB-Ländervergleich eingesetzt werden, betreffen vorrangig diesen Bereich, wobei einzelne Aspekte – wie beispielsweise der Umgang mit unterschiedlichen plausiblen Deutungen – nur sehr eingeschränkt berücksichtigt werden (Frederking, 2010).

Idiolektales Verstehen beschreibt die Fähigkeit, ästhetische Strukturmerkmale zu erfassen, aufgrund derer ein Text eine semantische Interpretationen hervorbringt (Eco, 1990; Frederking et al., 2009). Dies erfordert zum einen die Wahrnehmung und Identifizierung formalsprachlicher Auffälligkeiten (z.B. das Erkennen einer Ellipse). Zum anderen muss die damit korrespondierende Bedeutung für den semantischen Textsinn erkannt werden (z.B. Erzielung einer eindringlichen Wirkung durch diese Ellipse). Nach Eco (1990) wird der Leser der Textdeutung erst auf dieser kritischen Ebene gerecht, weil der Zusammenhang zwischen Textform und Textinhalt durchdrungen wird. Idiolektale Verstehensanforderungen sind mit den in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen, „wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur zu kennen und anzuwenden“ und „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen zu können“ vergleichbar (KMK, 2004c, S. 14; Roick et al., 2013). In den PISA Studien wurden diese

Bereiche weitgehend ausgeklammert und bisher nur in der DESI Studie (Frederking et al., 2009) und dem IQB-Ländervergleich für die Sekundarstufe I teilweise berücksichtigt.

Frederking et al. (2008) postulierten mit dem *kontextuellen Verstehen* eine weitere Dimension des literarischen Textverstehens, die nicht unmittelbar aus der ästhetischen Semiotik Ecos (1990) abgeleitet werden kann, sondern Bezugspunkte zu unterschiedlichen literaturtheoretischen Diskursen aufweist (vgl. ausführlich bei Frederking et al., 2008; Meier, Henschel, Roick & Frederking, 2012). Während semantisches und idiolektales Verstehen auf textinterne Aspekte abzielen, umfasst das kontextuelle Verstehen die Fähigkeit, textexterne Informationen (z.B. historisches, motivgeschichtliches, gattungsspezifisches Wissen) und intertextuelle Bezüge für die Interpretation zu nutzen (Frederking et al., 2009). Kontextuelle Verstehensanforderungen finden in den Bildungsstandards z.B. in der Anforderung, „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/ der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit“ herzustellen, ihre Entsprechung (KMK, 2004c, S. 14; Roick et al., 2013). Im Rahmen der PISA Studien werden diese Verstehensanforderungen bisher nicht berücksichtigt (Frederking et al., 2009). Kontextuelle Verstehensanforderungen sind stets auf einer semantischen oder idiolektalen Ebene angesiedelt (Roick et al., 2010). Deshalb ist es einerseits plausibel, dass kontextuelles Verstehen neben der semantischen und idiolektalen Dimension eine eigene Teilfacette literarischen Textverstehens ausmacht. Andererseits ist aber auch die Annahme zulässig, dass das kontextuelle Verstehen eine komplexere Version des semantischen oder idiolektalen Verstehens darstellt (Frederking, 2010; Roick et al., 2010).

Ein zentrales Anliegen von Studie 1 bestand deshalb darin, die theoretisch angenommene dreidimensionale Struktur des literarischen Textverstehens empirisch zu überprüfen. Außerdem sollten empirische Hinweise für die Annahme geliefert werden, dass das Verstehen literarischer Texte vom Verstehen faktualer Texte unterschieden werden kann.

3. Determinanten des allgemeinen und literarischen Textverstehens

Aufgrund zahlreicher Forschungsbemühungen konnten in den vergangenen Jahren die zentralen kognitiven, motivationalen und familiären Bedingungsfaktoren identifiziert werden, die Leistungsunterschiede im allgemeinen Textverstehen erklären. Im Zuge dessen wurden auch verschiedene theoretische Modelle entwickelt, die das Zusammenwirken einzelner Determinanten und ihren gemeinsamen Beitrag bei der Erklärung der allgemeinen Lesefertigkeit bzw. des allgemeinen Textverstehens beschreiben. Die einzelnen Modelle unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Komplexität und legen den Fokus teilweise stärker auf basale Lesefertigkeiten oder auf tiefere Verstehensleistungen (z.B. beim Lernen aus Texten) sowie auf eine aufgabenunspezifische Kompetenzentwicklung.

Zu den wichtigsten kognitiven Bedingungsfaktoren zählen u.a. die kognitive Grundfähigkeit (Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984), die Dekodierfähigkeit (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001), die Worterkennung und das Hörverstehen (Marx & Jungmann, 2000), das domänenspezifische und thematische Vorwissen (McNamara & Kintsch, 1996), das metakognitive Strategiewissen (Roeschl-Heils, Schneider & van Kraayenoord, 2003) sowie der Wortschatz. Die kognitiven Bedingungsfaktoren begünstigen das Textverstehen, indem sie die begrenzte Arbeitsgedächtniskapazität entlasten, wodurch Ressourcen für anspruchsvolle Verarbeitungsprozesse (z.B. Bildung von Inferen-

zen) auf den höheren Ebenen des Textverstehens verfügbar werden oder indem sie die Effizienz von Verarbeitungsprozessen erhöhen, z.B. durch einen schnellen Zugriff auf vorhandenes Vorwissen.

Aufgegriffen werden diese Aspekte insbesondere in Entwicklungsmodellen, in denen die Lesefertigkeit und (basale) Verstehensleistungen erklärt werden. Dazu gehören beispielsweise das Modell des *Simple View of Reading* und Weiterentwicklung dessen um Vorläuferfähigkeiten, wie die kognitive Grundfähigkeit, Sprachentwicklung, phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis (vgl. Marx & Jungmann, 2000). Bei Lundberg (2002) werden darüber hinaus weitere kognitive Merkmale (Vorwissen, Inferenzbildungsfähigkeiten, Entwicklung syntaktischer Fähigkeiten, Wortschatz) für die Erklärung des Hörverstehens berücksichtigt. Zentral ist in diesen Modellen, dass die Interaktion aus Worterkennung (Dekodieren und Rekodieren) und Hörverstehen für die Erklärung von Leistungsunterschieden im Textverstehen herangezogen wird. In verschiedenen Studien konnte die Bedeutung dieser Faktoren sowohl für basale Verstehensleistungen auf der Wortebene als auch für das Verstehen auf hierarchiehöheren Verarbeitungsebenen gezeigt werden (Marx, 1997; Marx & Jungmann, 2000). Allerdings wurden konkurrierende (motivationale und familiäre) Faktoren dabei nicht berücksichtigt.

Zu den motivationalen Bedingungsfaktoren des Textverstehens zählen die habituelle (überdauernde) und aktuelle Lesemotivation (Schaffner & Schiefele, 2007), das Leseselbstkonzept und die Selbstwirksamkeit (Baker & Wigfield, 1999; Chapman & Tunmer, 1997) sowie das thematische Interesse (Schiefele, 1996). Auch die Lesehäufigkeit bzw. -praxis kann den motivationalen Merkmalen zugerechnet werden, weil sie als Folge von Handlungsabsichten zu betrachten ist (vgl. Schaffner, 2009). Motivationale Merkmale können intrinsisch oder extrinsisch ausgerichtet sein. Intrinsisch motivierte Handlungen werden um ihrer selbst willen ausgeführt, z.B. weil eine Tätigkeit an sich als befriedigend erlebt wird (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Bei extrinsisch motivierten Handlungen besteht der Handlungsanreiz in den Folgen, die durch eine Handlung erwartet werden (z.B. soziale Anerkennung; vgl. Schiefele, 1996). Positive Effekte motivationaler – vor allem intrinsischer – Merkmale (Lesehäufigkeit, habituelle intrinsische Lesemotivation) auf das Textverstehen wurden in zahlreichen Studien nachgewiesen (vgl. Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). Anzunehmen ist, dass das wiederholte Erleben aktueller Lesemotivation zur Ausbildung einer habituellen Lesemotivation führt (Schaffner, 2009). Die habituelle und aktuelle Lesemotivation werden durch das Leseselbstkonzept und die Selbstwirksamkeit beeinflusst, die ihrerseits auch direkte Zusammenhänge mit dem Textverstehen aufweisen (Baker & Wigfield, 1999; Chapman & Tunmer, 1997). Die aktuelle Lesemotivation wird zudem durch das thematische Interesse begünstigt, welches ebenfalls mit dem Textverstehen assoziiert ist (Schiefele, 1996).

Zu den Merkmalen des familiären Hintergrundes, die einen Effekt auf das Textverstehen haben, zählen strukturelle Merkmale (z.B. Sozialstatus) sowie Indikatoren des kulturellen (z.B. kulturelle Praxis in der Familie) und sozialen Kapitals (z.B. Verfügbarkeit sozialer Netzwerke, Kommunikationsstil in der Familie). Gemeinsam werden sie als Bildungsressourcen bezeichnet (Bourdieu, 1983; Coleman, 1990). Das kulturelle und soziale Kapital kann mittels prozessbezogener Merkmale (z.B. Wertorientierungen, Bücherbesitz) operationalisiert werden. Ihr Einfluss wird partiell – über individuelle Lernermerkmale (z.B. Lesemotivation, kognitive Grundfähigkeit; vgl. Schaffner & Schiefele, 2007) – mediiert (Watermann & Baumert, 2006). Strukturelle Merkmale des familiären Hintergrundes scheinen sich vorwiegend über prozessbezogene Merkmale zu vermitteln, wobei auch direkte Effekte auf das Textverstehen gezeigt wurden (z.B. sozioökonomischer Status; vgl. Watermann & Baumert, 2006).

Das Zusammenspiel aus familiären (soziostrukturellen, prozessbezogenen) und individuellen motivationalen (z.B. intrinsische Lesemotivation, Lesehäufigkeit, Selbstkonzept, thematisches Interesse) und kognitiven Merkmalen (kognitive Grundfähigkeit, Vorwissen, Dekodierfähigkeit, Strategiewissen) wird in komplexen Modellen dargestellt (vgl. z.B. bei Schaffner, 2009), die auf die Erklärung tieferer Verstehensleistungen oder das Lernen aus Texten abzielen. Einer ähnlichen Modellvorstellung wird das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) gerecht, welches auf der erweiterten Erwartungs-Wert-Theorie nach Eccles (1994) beruht. Das Modell von Möller und Schiefele (2004) berücksichtigt, dass sich Faktoren der sozialen Umwelt (z.B. Leistungsrückmeldungen, Leseverhalten anderer Personen) auf die subjektive Verarbeitung von Lernerfahrungen auswirken. Dadurch sollen sich motivationale Überzeugungen (z.B. Interesse, Leseselbstkonzept) entwickeln, die mit Wert- und Erwartungskognitionen (z.B. Nützlichkeit, Wahrscheinlichkeit, einen Text zu verstehen) einhergehen. Diese sollen wiederum intrinsische und extrinsische habituelle Leseanreize sowie das Leseverhalten begünstigen und im Zuge dessen das Textverstehen. Die Annahmen des Modells konnten in verschiedenen Studien empirisch gestützt werden (z.B. Möller & Retelsdorf, 2008; Pintrich & Schunk, 2002; Schaffner & Schiefele, 2007, 2008).

Eine etwas andere Vorstellung liegt dem Modell der Lesesozialisationsforschung zugrunde, welches eine Kombination aus Struktur- und Bedingungsmodell darstellt. Die kognitiven Faktoren zielen hier auf die Prozessebene des Textverstehens ab (z.B. lokale, globale Kohärenzbildung, Darstellungsstrategien identifizieren). Die Prozessebene wird von motivationalen und emotionalen Lernermerkmalen (z.B. Leseselbstkonzept, emotionale Beteiligung) auf der Subjektebene umschlossen und durch die Reflexion bzw. Anschlusskommunikation mit anderen Lesern auf der sozialen Ebene ergänzt (Groeben & Hurrelmann, 2004). Es stehen also nicht – wie in den anderen Bedingungsmodellen – einzelne Faktoren direkt miteinander in einem Wirkungsgefüge, sondern die drei Ebenen (Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene) umschließen einander. Diese Modellvorstellung wird primär in der deutschdidaktischen Forschung genutzt. Für die Erklärung von Leistungsunterschieden im Textverstehen ist es nur bedingt anwendbar, weil es keine gerichteten Zusammenhänge zwischen den Bedingungs-faktoren abbildet und deshalb nur eingeschränkt empirisch überprüfbar ist.

In der PISA 2000 Studie, in der die Lesekompetenz im Vordergrund stand, wurde für die Erklärung von Textverstehensleistungen ein allgemeines Rahmenmodell zugrunde gelegt (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001), welches im Wesentlichen auf Arbeiten von Helmke und Weinert (1997) zurückgeht. Darin werden neben familiären und individuellen (motivationalen, kognitiven, sozialen) Bedingungs-faktoren auch institutionelle Rahmenbedingungen der Schule bzw. des Unterrichts berücksichtigt sowie der Sozialisationskontext der Altersgruppe, die Medienumwelt und das elterliche Erziehungsverhalten (Baumert et al., 2001). Das Modell erlaubt aufgrund seiner hohen Komplexität die Modellierung von Wissens- bzw. Kompetenzerwerbsprozessen und kann aufgabenun-spezifisch angewendet werden. Ein Nachteil dieser hohen Modellkomplexität besteht darin, dass es keine Annahmen darüber abbildet, welche strukturellen Beziehungen zwischen einzelnen motivationalen, kognitiven und familiären sowie institutionellen Bedingungs-faktoren bestehen.

Sowohl die dargestellten kognitiven, motivationalen und familiären Bedingungs-faktoren als auch die Modelle zur Erklärung von Textverstehensleistungen wurden für ein *allgemeines*, in der Regel eher faktual ausgerichtetes Textverstehen entwickelt und erforscht (Schaffner, 2009). Es ist anzunehmen, dass die grundlegenden kognitiven Verarbeitungsprozesse auf den hierarchieniedrigen Ebenen (wörtliche, propositionale Textrepräsentation) beim Lesen unterschiedlicher Textarten vergleichbar sind (Zwaan, 1993). Folglich ist nicht zu erwarten, dass kognitive Faktoren (z.B. Arbeitsgedäch-

nisleistung, Dekodieren, Rekodieren, Wortschatz), die für die basalen Verarbeitungsprozesse zentral sind, differenziell mit dem Verstehen literarischer und faktualer Texte assoziiert sind. Modellvorstellungen, die primär kognitive Bedingungsfaktoren für die Erklärung des Textverstehens nutzen eignen sich deshalb nicht als Grundlage für die vorliegende Arbeit. Vielmehr ist anzunehmen, dass das Verstehen literarischer Texte auf den höheren Ebenen der Textrepräsentation – insbesondere auf der Ebene des Situationsmodells (Meutsch, 1987; Zwaan, 1993) – teilweise andere bzw. zusätzliche Anforderungen an den kognitiven Verarbeitungsprozess stellt als das Lesen faktualer Texte.

Diese textartspezifischen Verarbeitungsunterschiede könnten durch spezifische motivationale, affektive oder kognitive Lernermerkmale begünstigt werden. Im Bereich affektiver Merkmale dürfte insbesondere die Empathie mit dem Verstehen literarischer Texte im Zusammenhang stehen, da sich nur literarische Texte durch eine emotionale Funktion auszeichnen (Iser, 1976). Im Bereich motivationaler Merkmale könnten spezifische Komponenten der habituellen Lesemotivation und des Leseselbstkonzeptes für die Erklärung literarischer Verstehensleistungen relevant sein. Zu den kognitiven Faktoren, die insbesondere das Verstehen literarischer Texte erklären könnten, dürfte das literarische Fachwissen (Meier et al., 2012) zählen. Der Einfluss des literarischen Fachwissens spielt in der vorliegenden Arbeit aber keine Rolle, da der eingesetzte Test zur Erfassung des literarischen Textverstehens (mit Ausnahme von Studie 3) so konstruiert wurde, dass er um Fachwissensanforderungen entlastet wurde (vgl. Meier et al., 2012).

Da in den durchgeführten Studien überwiegend motivationale Faktoren für die Prüfung der kriterialen Validität herangezogen werden, stellt das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) einen wichtigen Bezugspunkt dar. Zum einen erlaubt das Modell – zumindest für die motivationalen Merkmale – die Ableitung von Annahmen über differenzielle Zusammenhänge zwischen einem Außenkriterium und dem literarischen und faktualen Textverstehen. Zum anderen ist es möglich, auf Basis des Modells Erwartungen über die strukturellen Beziehungen zwischen den untersuchten Merkmalen herzuleiten, die in einer längsschnittlichen Analyse überprüft werden sollen. Nachfolgend werden die affektiven und motivationalen Merkmale genauer beschrieben, von denen angenommen wird, dass sie spezifisch literarische Verstehensleistungen erklären.

3.1 Empathie

Empathie wird als die Fähigkeit bezeichnet, Gedanken, Emotionen, Absichten und Einstellungen eines anderen Menschen zu erkennen, zu verstehen und eine vergleichbare emotionale Reaktion zu zeigen (Eisenberg & Strayer, 1987). Die Entwicklung der Empathie beginnt im frühen Kleinkindalter und setzt verschiedene emotionale Entwicklungsaspekte (z.B. reaktionales Weinen, Erkennen eigener emotionaler Befindlichkeit, Gefühlsansteckung) und Lernmechanismen (z.B. Mimikry) sowie die Entwicklung eines globalen Selbstkonzeptes und die Selbst-Andere-Unterscheidung voraus (Bischof-Köhler, 2011). Ebenso wird die Entwicklung der Empathie durch Aspekte der Sozialisation beeinflusst (z.B. einfühlsame Eltern-Kind-Beziehung, sensitive Kommunikation; vgl. Strayer, 2004). Im Zuge dessen entwickelt sich als Bestandteil der Empathie eine *Theory of Mind*, die die Fähigkeit darstellt, sich selbst und anderen mentale Zustände und deren handlungsleitende Funktion zuzuschreiben (Sodian & Thoermer, 2006).

In zahlreichen Studien wurden unterschiedliche Konzeptualisierungen von Empathie entwickelt, wobei in neueren Studien davon ausgegangen wird, dass Empathie ein mehrdimensionales Kon-

strukt darstellt und sich aus affektiven und kognitiven Merkmalen zusammensetzt (Davis, 1983). *Affektive Empathie* stellt eine Gefühlsansteckung dar, bei der Personen zwischen ihren eigenen und den nachempfundenen Emotionen eines anderen differenzieren können. *Kognitive Empathie* beschreibt das Erkennen von Emotionen und das korrekte Zuordnen dieser Emotionen zum Erleben anderer (Bischof-Köhler, 2011). Davis (1983) entwickelte mit dem vierdimensionalen *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) ein häufig verwendetes Fragebogenverfahren zur Erfassung verschiedener Dimensionen der Empathie und integrierte dabei Ansätze, die unter anderem auf Mehrabian und Eppstein (1972) sowie Stotland (1978) zurückgehen. Im IRI werden die affektiven Dimensionen *empathic-concern* (Einfühlungsbereitschaft) und *personal-distress* (seelische Belastung) unterschieden sowie die kognitiven Dimensionen *perspective-taking* (Perspektivübernahme) und *fantasy-empathy* (Fantasieempathie). In verschiedenen Studien wurde die Vierdimensionalität der Skala bestätigt (Davis, 1983; Paulus, 2004; Pulos, Elison & Lennon, 2004). In neueren Untersuchungen werden zudem hierarchische Faktorstrukturen (Pulos et al., 2004) oder Modelle mit weniger Faktoren vorgeschlagen (Siu & Shek, 2005), die beispielsweise situative Kontexte unterscheiden (fiktiv vs. real; vgl. Leibetseder, Laireiter & Köller, 2007).

Im deutschen Sprachraum kann zur Erfassung der Empathie der Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen (SPF; vgl. Paulus, 2004) als deutsche Version des IRI eingesetzt werden. Eine Alternative stellt die E-Skala von Leibetseder et al. (2001) dar, die auf Arbeiten von Hogan (1969), Mehrabian und Epstein (1972), Davis (1983) und Stotland (1978) beruht. Die E-Skala unterscheidet *Betroffenheit* als Empathie mit realem Bezugspunkt, für die z.B. Menschen oder Tiere als Auslöser dienen können, und *Fantasieempathie*, die durch fiktive Bezugspunkte (z.B. Bücher, Filme, Musik) ausgelöst werden kann. Beide Facetten können – anders als im IRI – hinsichtlich kognitiver und affektiver Aspekte unterschieden werden (Leibetseder et al., 2007).

Die Perspektive und die emotionale Lage anderer zu erkennen, zu verstehen und emotional nachzuempfinden, spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung prosozialen Verhaltens. Dies wirkt sich wiederum positiv auf Lernsituationen (z.B. positive Arbeitsatmosphäre) aus, weil Schülerinnen und Schüler beispielsweise das Verhalten ihrer Mitschüler nachvollziehen und angemessen darauf reagieren können (Roberts & Strayer, 1996). Anzunehmen ist, dass eine positive Arbeitsatmosphäre die Lernmotivation begünstigt (Pavarini & de Hollanda Souza, 2010). Folglich dürfte Empathie sowohl mit der Lernmotivation assoziiert sein als auch mit Lernleistungen. Entsprechend zeigten Blair und Razza (2007), dass Empathie unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Sprachfähigkeit und Sozialstatus bei Kindergartenkindern Vorläuferfähigkeiten im Lesen (Erkennen von Buchstaben) erklärt. Daneben konnte für vierjährige Vorschulkinder in einer längsschnittlichen Intervention zum prosozialem Lernen belegt werden, dass Empathie (bezeichnet als *emotional understanding*) zum ersten Messzeitpunkt in der Treatmentgruppe stärkere positive Effekte auf die Empathie zum zweiten Messzeitpunkt aufwies als in der Kontrollgruppe (Bierman et al., 2008; Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Die Ergebnisse der Interventionsstudien weisen darauf hin, dass insbesondere produktive, soziale Lernsettings die Entwicklung der Empathie begünstigen, weil dabei soziale Rollen übernommen und soziales Handeln ausprobiert werden kann. Dieser Aspekt wird auch in den Bildungsstandards (KMK, 2004c, 2012) und den Curricula der Bundesländer (z.B. ISB, 2006) aufgegriffen, in denen die Förderung der Empathie bzw. des Fremdverstehens als Entwicklungsziel beim Umgang mit Texten und Medien benannt wird (KMK, 2004c).

Aus diesem Grund ist das Empathiekonstrukt auch für die deutschdidaktische Forschung von Interesse und wird als Voraussetzung und Ziel eines emotionalen Rezeptionsmodus als förderungs-

würdig betrachtet (z.B. Köppert, 1995; Olsen, 2011). Der Umgang mit literarischen Texten wird diesem Anspruch vermutlich besonders gut gerecht, weil diese sich durch eine emotionale Funktion auszeichnen (Iser, 1976; Jauß, 1982) und einen empathischen Zugang zum Verstehen erlauben, dem ein analytischer Verstehensprozess folgen sollte (Frederking, 1995; Köppert, 1995; Scheller, 1995). Rosenblatt (1982, 1988) geht in ihrer *Transactional Theory* ebenfalls davon aus, dass nur im Rahmen des (literar-)ästhetischen Lesens eine involvierte (empathische) Lesehaltung affektive Reaktionen bzw. verständnisfördernde Emotionen beim Leser hervorzurufen vermag, die ein informationsorientierter Lesestil (*efferent reading*) in dieser Form nicht ermöglicht. Einen ähnlichen Standpunkt vertreten Oatley (1994) und Zillmann (1994). Sie nehmen an, dass Empathie als Voraussetzung für involviertes Lesen anzusehen ist und das Erleben von Emotionen begünstigt, wodurch eine tiefere Verarbeitung des Gelesenen ermöglicht werden soll. Durch die Fähigkeit, sich in die Perspektive und Emotionalität einer literarischen Figur oder in die Stimmungen lyrischer Werke einzufühlen, sollen Inferenzen über Handlungsverläufe und -motive besser gebildet und in die situative Textrepräsentation integriert werden können (Kaakinen, Hyönä & Keenan, 2002; Spinner, 1998; Vorderer, 1992). Dies setzt nicht voraus, dass Leser sich vollständig mit einer literarischen Figur identifizieren und alle Emotionen komplett übernehmen und nachempfinden, sondern in der Interaktion mit eigenen Emotionen und durch die Aktivierung relevanten emotionalen Vorwissens (z.B. emotionale Erfahrungen) neue Emotionen erleben. Dadurch könnte die Aufmerksamkeit während des Lesens auf relevante Informationen gelenkt werden, wodurch das Textverständnis und die Verarbeitungstiefe begünstigt werden (Kneepkens & Zwaan, 1994).

Entsprechend zeigte Steinhauer (2009) in einer Untersuchung zum literarischen Textverstehen, dass Empathie (erfasst über Fantasieempathie und Betroffenheit) mit narrativen (bezeichnet als semantische) und ästhetischen (bezeichnet als idiolektale) Emotionen zusammenhängt und sowohl einen direkten als auch indirekten Effekt (vermittelt über narrative Emotionen) auf das Verstehen literarischer Texte aufweist. Allerdings wurden wichtige Kontrollvariablen wie die Geschlechter- oder Schulformzugehörigkeit und motivationale Variablen, die nachweislich mit dem allgemeinen Textverstehen assoziiert sind (Artelt, Naumann & Schneider, 2010), in dieser Studie nicht kontrolliert. Folglich könnten die Effekte überschätzt oder sogar vollständig auf andere Variablen zurückzuführen sein. Unklar bleibt auch, welche Empathiefacette für die bei Steinhauer (2009) gezeigten Zusammenhänge ausschlaggebend ist. In einer experimentellen Studie wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe ein besseres literarisches Textverstehen erreichen, wenn sie sich kognitiv und emotional in eine literarische Figur hineinversetzen (Bourg, Ridsen, Thompson & Davis, 1993), also Strategien anwenden, die mit dem Konzept der Fantasieempathie bei Davis (1983) und Leibetseder et al. (2007) vergleichbar sind. Mar und Kollegen (2006) lieferten zudem einen Hinweis dafür, dass die Fantasieempathie positiv mit der Lesehäufigkeit literarischer Texte zusammenhängt, wohingegen kein Zusammenhang mit der Lesehäufigkeit faktualer Texte zu bestehen scheint.

Die bisherigen Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass insbesondere die Fantasieempathie mit dem Textverstehen assoziiert ist, während andere Empathiekomponenten nicht bedeutsam für die Erklärung des Textverstehens zu sein scheinen. Da anzunehmen ist, dass die Lesehäufigkeit das Textverstehen begünstigt (z.B. Ecalle & Magnan, 2008; Mol & Bus, 2011), kann aus dem Ergebnis von Mar et al. (2006) darüber hinaus die Hypothese abgeleitet werden, dass die Fantasieempathie das Verstehen literarischer Texte stärker begünstigt als das Verstehen faktualer Texte. Ob sich die angenommenen strukturellen Beziehungen zwischen den Komponenten der Empathie und dem literarischen bzw. faktualen Textverstehen empirisch abbilden, wurde in Studie 2 untersucht.

3.2 Habituelle Lesemotivation

Die habituelle Lesemotivation zeichnet sich durch das gewohnheitsmäßige Auftreten von Leseabsichten aus und wird durch das wiederholte Erleben aktueller Lesemotivation sowie durch ein gut ausgeprägtes lesebezogenes Selbstkonzept und lesebezogene Wertkognitionen unterstützt (z.B. Freude, Wichtigkeit, Nützlichkeit; vgl. Möller & Schiefele, 2004; Pekrun, 2006; Schaffner & Schiefele, 2007). Zudem gibt es Belege für die Annahme, dass positive Stimmungen die intrinsische Lesemotivation verstärken (Murray, Sujan, Hirt & Sujan, 1990). Die habituelle Lesemotivation ist ein mehrdimensionales Konstrukt, dem unterschiedliche Leseanreize oder Wirksamkeitserwartungen zugrunde liegen können (Baker & Wigfield, 1999; Schaffner & Schiefele, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997). Je nachdem, ob der Leseanreiz innerhalb des Leseprozesses liegt und durch positive Erlebenszustände begleitet wird (z.B. Interesse, emotionale Anteilnahme) oder ob er außerhalb des Leseprozesses liegt und durch positive Folgen gekennzeichnet ist (z.B. soziale Anerkennung), werden die intrinsische und die extrinsische habituelle Lesemotivation unterschieden (Schiefele et al., 2012).

Schaffner und Schiefele (2007) unterscheiden für die intrinsische Lesemotivation im Lesemotivationsfragebogen (LMF) eine *gegenstandsbezogene* Dimension, die sich auf die Auseinandersetzung mit thematischen Interessen beim Lesen bezieht. Demgegenüber zielt die *erlebnisbezogene* Dimension auf das Streben nach stellvertretendem Erleben und Involviertheit ab. Zu den extrinsischen Dimensionen zählen eine *leistungsbezogene* Komponente, die auf Kompetenzerweiterung abzielt, sowie eine *wettbewerbsbezogene* Komponente, die auf das positive Abschneiden im sozialen Vergleich bezogen ist. Die *soziale* Lesemotivation beruht schließlich auf dem Wunsch nach sozialer Anerkennung. Die angenommene Faktorenstruktur des LMF konnte weitgehend bestätigt werden. Nur die soziale Dimension ließ sich nicht als eigenständige Dimension der extrinsischen Lesemotivation abbilden, sondern wird teilweise durch die wettbewerbs- und die leistungsbezogene Lesemotivation repräsentiert (Schaffner & Schiefele, 2007). Im angloamerikanischen Sprachraum wird dagegen häufig der von Wigfield und Guthrie (1997) entwickelte *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) eingesetzt. Dieses Instrument berücksichtigt zusätzlich zu verschiedenen intrinsischen und extrinsischen Komponenten auch Wirksamkeits- und Erfolgserwartungen, wozu beispielsweise das Leseselbstkonzept zählt. Die angenommene elffaktorielle Struktur des MRQ (Wigfield & Guthrie, 1997) konnte nur teilweise bestätigt werden, da viele Items uneindeutige Ladungen aufwiesen und sich einzelne Faktoren empirisch nicht abbildeten (Watkins & Coffey, 2004).

Bisherige Studien unterstützen die Annahme, dass die habituelle intrinsische Lesemotivation das Textverstehen und die Lesehäufigkeit in der Freizeit begünstigt (Cox & Guthrie, 2001; McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008). Die Lesehäufigkeit fördert wiederum basale kognitive Leseprozesse (z.B. Dekodierfähigkeit, Worterkennung; vgl. Perfetti, 1992; Stanovich, 2000) und unterstützt den Erwerb von Lesestrategien (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006) sowie Vorwissen (Stanovich, 2000). Dies trägt wiederum zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und in der Folge zu einer verbesserten Textverstehensleistung bei (Ecalte & Magnan, 2008). Entsprechend der Annahme im Erwartungswert-Modell der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) konnte gezeigt werden, dass der Effekt der intrinsischen Lesemotivation auf das Textverstehen über die Lesehäufigkeit vermittelt wird (Cox & Guthrie, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997).

Die Effekte der extrinsischen Lesemotivation auf die Lesehäufigkeit und das Textverstehen sind hingegen inkonsistent (Schiefele et al., 2012). Einige Studien belegten einen positiven Zusammenhang zwischen der Lesehäufigkeit und der extrinsischen Lesemotivation (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Sowohl Wang und Guthrie (2004) als auch Lau (2009) lieferten hingegen Belege für einen negativen Effekt der extrinsischen Lesemotivation auf die Lesehäufigkeit in der Freizeit. Auch die Ergebnisse von Becker et al. (2010) weisen auf einen negativen Effekt der extrinsischen Lesemotivation auf die Lesehäufigkeit bei Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe hin, der jedoch unter Kontrolle des Textverstehens zu einem früheren Messzeitpunkt (3. Jahrgangsstufe) verschwand. Dabei wurde auch deutlich, dass sich die extrinsische Lesemotivation unter Kontrolle der intrinsischen Lesemotivation und der Lesehäufigkeit in der vierten Jahrgangsstufe auf das Textverstehen in der sechsten Jahrgangsstufe abträglich auswirkte. Unter Kontrolle von Effekten der intrinsischen Lesemotivation ist insgesamt eher davon auszugehen, dass die extrinsische Lesemotivation keine oder negative Effekte auf die Lesehäufigkeit und das Textverstehen aufweist (Schiefele et al., 2012). Die teils widersprüchlichen Ergebnisse könnten darauf zurückzuführen sein, dass in verschiedenen Studien unterschiedliche Komponenten der extrinsischen Lesemotivation erfasst wurden.

Zwar sind die strukturellen Beziehungen zwischen der habituellen Lesemotivation und dem Textverstehen in quer- und längsschnittlichen Studien mittlerweile gut erforscht (vgl. Schiefele et al., 2012). Bisher wurde jedoch vorwiegend ein allgemeines, eher faktual ausgerichtetes Textverstehen betrachtet (z.B. Schaffner & Schiefele, 2007). Auch wurden einzelne Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation bisher nur selten als separate und konkurrierende Faktoren bei der Erklärung des Textverstehens berücksichtigt (Möller & Bonerad, 2007; Möller & Retelsdorf, 2008). Häufiger werden einzelne Komponenten zu den übergeordneten Faktoren der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation zusammengefasst (vgl. Schiefele et al., 2012). Deshalb ist unklar, ob differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation und dem Textverstehen bestehen. Dies betrifft insbesondere die Dimensionen der intrinsischen Lesemotivation. Dagegen ist auf der Grundlage bisheriger Studien anzunehmen, dass die Facetten der extrinsischen Lesemotivation auch mit dem literarischen Textverstehen nicht oder negativ assoziiert sind (Schiefele et al., 2012).

Für die intrinsischen Komponenten ist zu erwarten, dass eine auf das thematische Interesse ausgerichtete Lesemotivation (gegenstandsbezogen) das Verstehen faktualer Texte besser erklärt als das Verstehen literarischer Texte. Leseanreize, die auf das stellvertretende Erleben abzielen (erlebnisbezogen), sollten hingegen enger mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängen als mit dem faktualen. Die vermittelnde Variable dürfte dabei die Lesehäufigkeit darstellen. Die gegenstandsbezogene Lesemotivation ist stärker mit der Präferenz assoziiert, faktuale Texte zu lesen als literarische (Möller & Retelsdorf, 2008). Diese Präferenz könnte in der Folge zu einer höheren Lesehäufigkeit faktualer Texte beitragen, wodurch das thematische Vorwissen und die Kenntnisse über faktuale Textstrukturen (z.B. Argumentationsstrukturen) gefördert werden. Das so erworbene Wissen könnte beim Lesen faktualer Texte dadurch leichter aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und in die Textrepräsentation integriert werden, wodurch eine effiziente top-down Verarbeitung ermöglicht würde (Zwaan, 1993).

Dagegen ist die erlebnisbezogene intrinsische Lesemotivation, die auf emotionale Erlebenszustände beim Lesen abzielt, stärker mit der Präferenz verbunden, literarische Texte zu rezipieren als faktuale (Möller & Retelsdorf, 2008). Entsprechend dürfte dies mit einer häufigeren Rezeption literari-

scher Texte einhergehen, wodurch der Umgang mit ästhetischen Strukturen (z.B. Mehrdeutigkeit, Verfremdung, Symbolsprache; vgl. Eggert, 2006) und die Aneignung von fachspezifischem Wissen (z.B. historisches, genrespezifisches und literarisches) gefördert werden könnten. Infolgedessen ist anzunehmen, dass der Umgang mit ästhetischen Strukturen (z.B. Mehrdeutigkeit, Symbolsprache), der eine typische Schwierigkeit beim Verstehen literarischer Texte darstellt (Miall & Kuiken, 1999), routinierter abläuft. Das Verstehen eines faktualen Textes dürfte davon hingegen kaum profitieren, da diese in der Regel weniger oder keine ästhetischen Inhalts- oder Strukturmerkmale beinhalten (Rosebrock, 2007). Ob die Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation – entsprechend der theoretischen Annahmen – differenziell mit dem Textverstehen zusammenhängen, wurde in Studie 3 untersucht.

3.3 Leseselbstkonzept

Das Leseselbstkonzept stellt eine auf das Lesen bezogene Fähigkeitsselbsteinschätzung dar, die aufgrund von Kompetenzerfahrungen, Kausalattributionen sowie durch temporale, dimensionale und soziale Vergleiche mit anderen erworben wird (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Selbstkonzepte tragen zur Verhaltenssteuerung bei (Marsh, 1990) und können daher die schulische Leistungsbereitschaft (Eccles & Wigfield, 2002), den Lernerfolg (Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006) und den Wissenszuwachs begünstigen sowie die Kurswahl am Gymnasium beeinflussen (Köller, Baumert & Schnabel, 2000). Selbstkonzepte sind hierarchisch und mehrdimensional organisiert (Marsh, 1990). An der Spitze befindet sich ein globales Selbstkonzept, welches auf der darunter liegenden Hierarchieebene in ein akademisches (verbales und mathematisches) und ein nicht-akademisches (emotionales, körperbezogenes, soziales) Selbstkonzept unterschieden werden kann (Marsh, 1990). Im akademischen Bereich werden unterhalb des verbalen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Selbstkonzeptes fachbezogene (z.B. Deutsch, Mathematik) und tätigkeitsbezogene Selbstkonzepte (z.B. Lesen, Rechnen) differenziert (I. C. Lau, Yeung, Jin & Low, 1999; Marsh, 1990). Bereits bei Schulanfängern konnte diese hierarchische, mehrdimensionale Selbstkonzeptstruktur nachgewiesen werden (Poloczek, Karst, Praetorius & Lipowsky, 2011).

Akademische Selbstkonzepte weisen eine hohe Domänenspezifität auf. So zeigten Marsh und Hau (2004), dass das verbale und das mathematische Selbstkonzept keine oder negative Korrelationen untereinander aufweisen, obwohl die fachbezogenen Leistungen in diesen Bereichen (z.B. Deutsch und Mathematik) positiv assoziiert sind. Dieses Phänomen ist auf dimensionale und soziale Vergleiche zurückzuführen, die Marsh (1986) im *internal/external frame of reference model* beschreibt. Externale Vergleichsprozesse sind auf die soziale Bezugsgruppe ausgerichtet, d.h. die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen wird mit den wahrgenommenen Fähigkeiten anderer Mitschülerinnen und Mitschüler in einem bestimmten Lernbereich (z.B. in Deutsch) verglichen. Externale Vergleiche können im Zuge dessen mit dem *big-fish-little-pond-effect* einhergehen. Demnach entwickeln zwei Personen mit der gleichen Leistungsfähigkeit in Klassen mit verschiedenen Leistungsniveaus unterschiedliche Selbstkonzepte, d.h. in leistungsschwachen Klassen („little pond“) weist eine Person ein höheres Selbstkonzept („big fish“) auf als eine Person mit der gleichen Leistungsfähigkeit in einer leistungsstarken Klasse („little-fish-big-pond“). Entsprechend hat die mittlere Klassenleistung einen negativen Effekt auf das individuelle Selbstkonzept, während die individuelle Leistung positiv mit dem individuellen Selbstkonzept assoziiert ist (Marsh & O'Mara, 2010). Internale Vergleichsprozesse sind dage-

gen ipsativ ausgerichtet, d.h. Personen vergleichen ihre selbst wahrgenommenen Fähigkeiten beispielsweise in einem verbalen Bereich (z.B. Deutsch) mit ihren selbst wahrgenommenen Fähigkeiten in einem mathematischen Bereich (z.B. Mathematik). Der interne Vergleichsprozess führt dazu, dass die Wahrnehmung guter Leistungen in einem Bereich mit einem hohen Selbstkonzept in diesem Bereich (z.B. Selbstkonzept in Deutsch) einhergeht und mit einem niedrigeren Selbstkonzept in einem anderen Bereich (z.B. Selbstkonzept in Mathematik).

Im akademischen Bereich konnte gezeigt werden, dass reziproke Beziehungen zwischen akademischen Selbstkonzepten und Schulleistungen bestehen. Im Sinne des *self-enhancement model* ist davon auszugehen, dass akademische Selbstkonzepte die spätere Schulleistung begünstigen. Das *skill-development model* unterstützt die Annahme, dass durch Schulleistungen die spätere Fähigkeitsselbst-einschätzung vorhergesagt werden kann (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Spezifische – z.B. tätigkeitsbezogene – Selbstkonzepte erklären dabei die Leistung besser als ein globales Selbstkonzept (Marsh & Craven, 2006). Außerdem ist anzunehmen, dass Zusammenhänge zwischen tätigkeitsbezogenen Selbstkonzepten und der Leistung über emotionale (z.B. lesebezogene Wertkognitionen) und motivationale Prozesse (z.B. aktuelle bzw. habituelle Lesemotivation) vermittelt werden (Helmke, 1992; Möller & Schiefele, 2004; Pekrun & Jerusalem, 1996). Entsprechend zeigte sich, dass das allgemeine Leseselbstkonzept positiv mit dem Textverstehen assoziiert ist (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker, 2006; Katzir, Lesaux & Kim, 2009) und einen besseren Prädiktor darstellt als das fachspezifische Selbstkonzept (hier bezogen auf das Fach Englisch; vgl. Chapman & Tunmer, 1999). Auch konnte belegt werden, dass das Leseselbstkonzept sowohl einen direkten Effekt auf das Textverstehen aufweist als auch einen indirekten, über die Lesehäufigkeit und über die Involviertheit beim Lesen vermittelten (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012).

Erfasst wird das allgemeine Leseselbstkonzept im englischsprachigen Raum mit der *Reading Self-Concept Scale* (RSCS; Chapman & Tunmer, 1999) und im deutschen Sprachraum u.a. mit einer Kurzskala von Möller und Bonerad (2007). Während das allgemeine Leseselbstkonzept bei Möller und Bonerad (2007) ausschließlich auf kognitiv-evaluative Aspekte der Fähigkeitsselbsteinschätzung im Lesen abzielt, berücksichtigt die RSCS (Chapman & Tunmer, 1999) auch affektive Komponenten (z.B. die LeseEinstellung). Das allgemeine Leseselbstkonzept korrespondiert mit dem allgemeinen Textverstehen und ermöglicht daher keine Unterscheidung textartspezifischer Verstehensleistungen (literarisch vs. faktual). Folglich weist das allgemeine Leseselbstkonzept textartspezifische Unbestimmtheitsstellen auf (z.B. „Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.“; vgl. Möller & Bonerad, 2007), die möglicherweise geschlechterspezifisch interpretiert werden. Dies lässt sich damit begründen, dass Mädchen eher das Lesen literarischer Texte bevorzugen, Jungen hingegen das Lesen faktualer Texte (Bergmüller, 2007a, 2007b). Infolgedessen könnte das allgemeine Leseselbstkonzept entsprechend individueller Leseinteressen (literarisch vs. faktual) ausgelegt werden und auf spezifisch literarische oder faktuale Textsorten (z.B. Romane, Zeitungsartikel) bezogen sein.

Außerdem werden am Ende der Sekundarstufe I gleichermaßen literarische und faktuale Texte im Deutschunterricht eingesetzt (KMK, 2004c). Diese textartspezifischen Lernerfahrungen gehen vermutlich mit textartspezifischen Leistungsrückmeldungen, sozialen Vergleichen und Kausalattributionen einher (Möller & Schiefele, 2004). Es ist anzunehmen, dass sich daraus langfristig textartspezifische motivationale Überzeugungen entwickeln (z.B. lesebezogenes Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit), die sich voneinander abgrenzen lassen und mit dem textartspezifischen Verstehen differenziell zusammenhängen. Da davon auszugehen ist, dass textartspezifische Lernerfahrungen mit konkreten Textsorten (z.B. für Romane, Zeitungsartikel) gemacht werden und die Struktur akademischer Selbst-

konzepte hierarchisch organisiert ist (Marsh, 1990), dürften textartspezifische Selbstkonzepte auf einer niedrigeren Hierarchieebene durch textsortenspezifische Selbstkonzepte bestimmt werden.

Entsprechend der theoretischen Annahmen stand in Studie 4 die Entwicklung einer Skala zur Erfassung des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes im Vordergrund sowie die Prüfung der strukturellen und kriterialen Validität dieses Instrumentes.

4. Ziele, Methoden und Ergebnisse der Einzelstudien

4.1 Ziele der vorliegenden Arbeit

In den meisten Studien, die sich mit dem Verstehen von Texten befassen, wird davon ausgegangen, dass das Textverstehen ein eindimensionales Konstrukt darstellt (Böhme & Robitzsch, 2009; Bremerich-Vos et al., 2012; Naumann et al., 2010). Zwar wurde vereinzelt theoretisch begründet und empirisch untersucht, ob es nicht sinnvoll sei, zwischen dem Verstehen unterschiedlicher Textarten (literarisch vs. faktual) zu unterscheiden (Artelt & Schlagmüller, 2004; Böhme & Robitzsch, 2009). Sowohl Artelt und Schlagmüller (2004) als auch Böhme und Robitzsch (2009) beschränken sich in ihren Studien dabei aber auf die Analyse der strukturellen Validität des Textverstehens. Hinzu kommt, dass die Autoren vergleichbare Ergebnisse unterschiedlich interpretieren. Die theoretischen Annahmen aus der Literaturwissenschaft zur Abgrenzung literarischer und nicht-literarischer (faktualer) Texte bzw. Lesesituationen (Hoffstaedter, 1986; Jakobson, 1979; Schmidt, 1991) sowie die empirischen Befunde aus der kognitionspsychologischen Forschung (Zwaan, 1993) und der Psycholinguistik (Graesser et al., 1994; Meutsch, 1987) legen nahe, dass es sinnvoll und aufschlussreich für die Analyse von Leistungsprofilen sein könnte, wenn textartspezifische Verstehensleistungen separat betrachtet werden. Dennoch wurde das Verstehen literarischer Texte im Vergleich zum allgemeinen bzw. eher faktual ausgerichteten Textverstehen bisher kaum genauer untersucht. Auch liegt bislang kein eigenständiges kognitionspsychologisches Modell vor, welches in Abgrenzung zum allgemeinen Textverstehen (van Dijk & Kintsch, 1983) Verarbeitungsprozesse beim Verstehen literarischer Texte beschreibt und auf dieser Basis Leistungsunterschieden Rechnung trägt. Frederking et al. (2008) arbeiten in ihrem Modell der literarästhetischen Urteilskompetenz spezifisch literarische Verstehensanforderungen heraus, deren Unterscheidung sich auch empirisch bewährt hat (z.B. Roick et al., 2010).

Die vorliegende Arbeit verfolgt deshalb das übergeordnete Ziel das literarische Textverstehen in Abgrenzung zum faktualen Textverstehen genauer zu untersuchen. Zunächst soll die theoretisch postulierte Struktur des literarischen Textverstehens eingehender empirisch überprüft werden und Erkenntnisse darüber liefern, welche Anforderungen (semantische, idiolektale, kontextuelle) für das Verstehen literarischer Texte charakteristisch sind. Zudem soll anhand von Dimensionsanalysen untersucht werden, ob das literarische Textverstehen vom Verstehen faktualer Texte abgrenzbar ist. Die Ergebnisse früherer Studien (Artelt & Schlagmüller, 2004; Böhme & Robitzsch, 2009) haben deutlich gemacht, dass die Konstruktvalidität des Textverstehens auf Basis struktureller Analysen allein nicht hinreichend beurteilt werden kann. Somit besteht das zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit darin, Ansätze der strukturellen *und* kriterialen Validität zur Überprüfung der Konstruktvalidität eines zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells (literarisch vs. faktual) zu kombinieren. Dies bedeutet, die kriteriale Validität wird mittels differenzieller Zusammenhänge zwischen motivationalen (habituelle Lesemotivation, Leseselbstkonzept) bzw. affektiven Außenkriterien (Empathie) und dem

literarischen und faktualen Textverstehen überprüft. Die Ergebnisse der Studien sollen auch Erkenntnisse darüber liefern, welche Komponenten der einbezogenen Merkmale spezifisch literarische Verstehensleistungen erklären und welche strukturellen Beziehungen zwischen diesen Faktoren bestehen.

4.2 Methodisches Vorgehen der Einzelstudien

Für die vorliegende Arbeit wurden vier Studien im Rahmen des interdisziplinären DFG-Projektes „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (LUK) durchgeführt. In Studie 1 stand die Analyse der internen Struktur des literarischen Textverstehens im Vordergrund sowie die Überprüfung der strukturellen Validität eines zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells (literarisch vs. faktual). In die Studien 2 bis 4 wurden unterschiedliche Komponenten affektiver (Studie 2: Empathie) und motivationaler (Studie 3: Lesemotivation; Studie 4: Leseselbstkonzept) Außenkriterien für die Analyse differenzieller Zusammenhänge mit dem literarischen und faktualen Textverstehen einbezogen, um die Abgrenzbarkeit literarischen und faktualen Textverstehens zu überprüfen.

Innerhalb des Projektes fanden zwischen Herbst 2008 und Sommer 2012 vier Datenerhebungen statt, von denen die Messzeitpunkte zwei bis vier Bestandteil einer längsschnittlichen Untersuchung waren. Den ersten beiden Studien lag die gleiche querschnittliche Datenerhebung der ersten Projektlaufzeit zugrunde, die zwischen Sommer und Herbst 2008 durchgeführt wurde. Die Studien 3 und 4 waren Bestandteil der längsschnittlichen Erhebung, in der Schülerinnen und Schüler zu Beginn (Studie 3) und am Ende des neunten Schuljahres (Studie 4) im Schuljahr 2010/2011 untersucht wurden. Der dritte Messzeitpunkt des Längsschnitts wurde am Ende des zehnten Schuljahres im Schuljahr 2011/2012 durchgeführt und konnte in den Studien 1 bis 4 noch nicht berücksichtigt werden.

Die den Studien 2 bis 4 zugrunde liegenden Hypothesen bzw. Fragestellungen können als Moderatorhypothesen verstanden werden. Sie kennzeichnen sich im Wesentlichen durch die Annahme, dass das eingesetzte Text- und Aufgabenmaterial eine textartspezifische Lesehaltung (literarisch vs. nicht-literarisch) bzw. textartspezifische Verarbeitungsprozesse hervorruft und so den Zusammenhang zwischen den jeweiligen Außenkriterien und dem Textverstehen moderiert.

4.2.1 Studie 1: Strukturelle und kriteriale Validität des literarischen Textverstehens (Frederking, Henschel et al., 2012)

Das Ziel von Studie 1 bestand darin, die strukturelle Validität der drei theoretisch angenommenen Verstehensanforderungen (semantisch, idiolektal, kontextuell) auf Grundlage der Theorie der ästhetischen Semiotik (Eco, 1992) empirisch zu überprüfen. Außerdem sollten erste Hinweise für die Abgrenzbarkeit des literarischen und faktualen Textverstehens erbracht werden. Dazu wurden konvergente und diskriminante Zusammenhänge mit Außenkriterien (Noten in verbalen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und künstlerischen Fächern) untersucht. In Abbildung 1 ist das theoretisch intendierte Modell des Textverstehens dargestellt, für das angenommen wurde, dass die drei Anforderungsbereiche des literarischen Textverstehens voneinander und vom faktualen Textverstehen abgrenzbar sind.

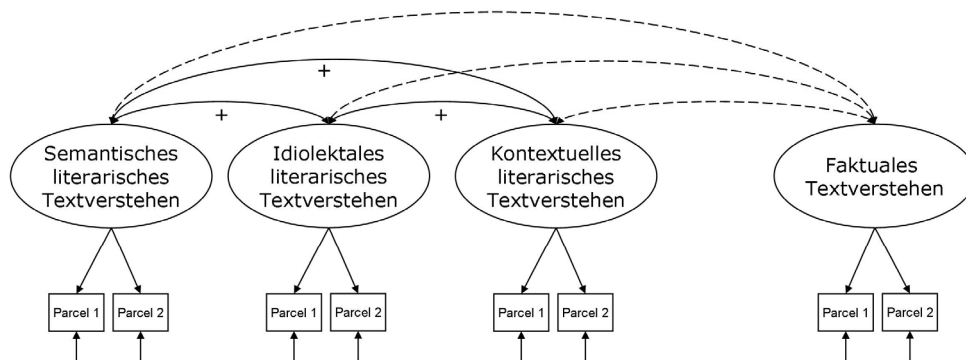


Abbildung 1. Theoretisches Modell zur Prüfung der Struktur des Textverstehens (Studie 1). Gestrichelte Pfade stehen für Zusammenhänge, die niedriger ausfallen sollten als durchgehende Pfeile. Die einbezogene Kontrollvariable (Schulform) ist aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet.

Für die Überprüfung der internen Struktur des literarischen Textverstehens wurde erwartet, dass die zwei theoretisch angenommenen Dimensionen (Semantik, Idiolekt), die direkt aus der Theorie der ästhetischen Semiotik (vgl. Eco, 1992) abgeleitet werden können zwar hoch miteinander korrelieren, sich aber hinreichend gut voneinander unterscheiden lassen. Gleichzeitig wurde erwartet, dass die kontextuelle Dimension entweder ebenfalls eine eigene Facette des literarischen Textverstehens ausmacht oder eine komplexere Version semantischer bzw. idiolektaler Verstehensanforderungen darstellt. Beide Annahmen sind plausibel, weil kontextuelle Anforderungen – anders als semantische und idiolektale – einerseits den Einbezug externer Informationen verlangen, andererseits aber stets auf einer semantischen oder idiolektalen VerstehensEbene angesiedelt sind (Frederking et al., 2009).

Bei der Überprüfung der Abgrenzbarkeit literarischer von faktualen Verstehensanforderungen wurde erwartet, dass diese zwar bedeutsam zusammenhängen, eine Trennung aber sowohl durch einen Vergleich alternativer Modelle gestützt wird, als auch durch unterschiedlich enge Zusammenhänge mit Noten in unterschiedlichen Schulfächern (sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und künstlerischen). Insbesondere wurde erwartet, dass literarische Verstehensanforderungen stärker mit Noten in verbalen Schulfächern assoziiert sind als faktuale, weil der Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht am Ende der Sekundarstufe I von großer Bedeutung ist und auch in der ersten Fremdsprache (hier Englisch) bereits eine zentrale Rolle spielt (KMK, 2004b, 2004c).

An Studie 1 nahmen insgesamt 1370 Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien teil. Diese bearbeiteten am Ende von Jahrgangsstufe 8 (Juni/Juli 2008) einen Fragebogen, mit dem u.a. Noten in unterschiedlichen Schulfächern erfasst wurden. Zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 (Oktober/November 2008) bearbeiteten 1179 Jugendliche der Gesamtstichprobe Tests zum literarischen und faktualen Textverstehen.

Das literarische Textverstehen wurde anhand von Aufgabeneinheiten erfasst, die jeweils einen Stimulustext und dazugehörige offene und geschlossene Aufgabenformate zur Erfassung semantischer (inhaltbezogener, 21 Items, $r_{tt} = .76$), idiolektaler (formbezogener, 23 Items, $r_{tt} = .74$) und kontextueller Verstehensanforderungen (18 Items, $r_{tt} = .76$) enthielten. Die Erfassung des faktualen Textverstehens (18 Items, $r_{tt} = .75$) erfolgte mit verschiedenen Testaufgaben aus dem Leseverständnistests 7 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2007), die auf den in der PISA Studie unterschiedenen Dimensionen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten; vgl. Naumann et al., 2010) basieren. Für alle Dimensionen des Textverstehens (semantisch, idiolektal, kontextuell,

faktual) wurden je zwei Parcels (Itembündel) mittels odd-even-Zuweisung der Items gebildet und als WLEs skaliert.

Die Prüfung der Fragestellungen erfolgte anhand von Modellvergleichen alternativer ein- bzw. mehrdimensionaler Raschmodelle (R. J. Adams, Wilson & Wang, 1997). Zusätzlich wurden konfirmatorische Faktorenanalysen unter Kontrolle von Schulformeinflüssen und korrelative Analysen unter Kontrolle der Geschlechtszugehörigkeit durchgeführt.

4.2.2 Studie 2: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte (Henschel & Roick, 2013)

In Studie 2 sollte die Unterscheidbarkeit des literarischen und faktualen Textverstehens durch die Überprüfung der kriterialen Validität weiter gestützt werden. Dazu wurde untersucht, ob verschiedene Facetten der Empathie das Verstehen literarischer und faktualer Texte differenziell erklären.

Zunächst war die Überprüfung der faktoriellen Struktur des eingesetzten Empathieinstrumentes (E-Skala) für Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I erforderlich, da diese Skala bisher an Erwachsenen untersucht wurde (vgl. Leibetseder et al., 2007). Darauf aufbauend stand im Fokus der Studie die Frage, ob die drei identifizierten Empathiekomponenten (emotionale und kognitive Fantasieempathie sowie Betroffenheit) differenziell mit dem Textverstehen assoziiert sind (vgl. Abbildung 2). Da neben individuellen Hintergrundmerkmalen der Lerner (Geschlecht, Schulform, Sozialstatus) vor allem motivationale Faktoren einen Effekt auf das Textverstehen (Schiefele et al., 2012) und auf die Empathie (Davis, 1983; Feshbach & Feshbach, 1987) haben, wurden diese als Kontrollvariablen in das Modell mit aufgenommen. Dazu wurden – entsprechend dem Vorgehen in der PISA 2000 Studie – die Lesefreude als Indikator für die intrinsische Lesemotivation herangezogen und die Lesevielfalt als Indikator für die Lesehäufigkeit in der Freizeit (Kunter et al., 2002).

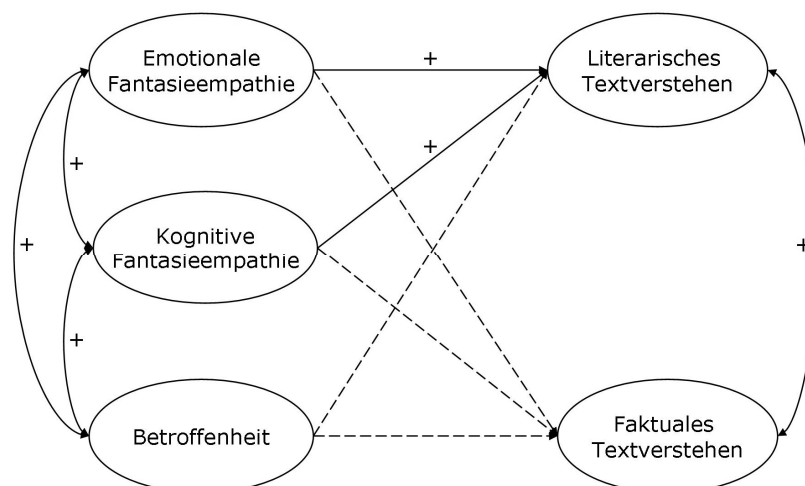


Abbildung 2. Theoretisches Modell zur Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens aus Komponenten der Empathie (Studie 2). Gestrichelte Pfade stehen für Zusammenhänge, die niedriger ausfallen sollten als durchgehende Pfade. Einbezogene Kontrollvariablen (Geschlecht, Schulform, Sozialstatus, Lesefreude, Lesevielfalt) sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet.

Erwartet wurde, dass die Komponenten der Fantasieempathie das literarische Textverstehen substanziell und besser erklären als das Verstehen faktualer Texte, weil diese Empathiefacetten auf die Fähigkeit bezogen sind, sich in fiktive Situationen (z.B. in literarische Figuren beim Lesen) hineinzuversetzen. Die Dimensionen der Fantasieempathie weisen daher eine größere konzeptuelle Nähe zum literarischen als zum faktualen Textverstehen auf. Für die Betroffenheit wurden keinerlei bedeutsame Zusammenhänge mit den Textverstehensformen erwartet, denn diese Empathiefacette bezieht sich – anders als die Fantasieempathie – auf reale Situationen. Zudem wurde in früheren Studien deutlich, dass die Betroffenheit nicht bedeutsam mit der literarischen oder faktualen Lesehäufigkeit assoziiert ist (Mar et al., 2006), die wiederum einen wichtigen Prädiktor für das Textverstehen darstellt (Wigfield & Guthrie, 1997). Deshalb war nicht zu erwarten, dass die Betroffenheit substanziell mit dem literarischen oder faktualen Textverstehen assoziiert ist.

An Studie 2 nahmen die gleichen Schülerinnen und Schüler teil, wie an Studie 1. Die Jugendlichen bearbeiteten zwischen Juni und Juli 2008 einen Schülerfragebogen, mit dem u.a. die Skalen zur Empathie über die E-Skala erfasst wurden (Leibetseder et al., 2007). Da die Angaben eines Jugendlichen im Empathiefragebogen Muster aufwiesen, wurde dieser Fall aus den Analysen ausgeschlossen, sodass schließlich Daten von 1369 Schülerinnen und Schülern ausgewertet werden konnten.

Das Textverstehen wurde analog zu Studie 1 zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe (Oktober/November 2008) erhoben. Als Indikatorvariablen für das literarische Textverstehen wurden Personenparameter (WLEs) auf Grundlage der Inhaltsdimensionen – semantisches (34 Items, $r_{tt} = .86$) und idiolektales Verstehen (28 Items, $r_{tt} = .83$) – geschätzt³. Die Indikatorvariablen für das faktuale Textverstehen (18 Items) wurden auf Basis der Inhaltsdimensionen aus der PISA 2000 Studie (Informationen ermitteln, $r_{tt} = .74$; textimmanentes Interpretieren, $r_{tt} = .75$; Reflektieren und Bewerten, $r_{tt} = .68$) gebildet.

Die Empathiefacetten Betroffenheit (13 Items, $\alpha = .84$, z.B. „Der Anblick weinender Menschen bringt mich aus der Fassung.“), kognitive Fantasieempathie (5 Items, $\alpha = .84$, z.B. „Wenn ich eine interessante Geschichte lese, stelle ich mir vor, wie ich wohl in so einer Situation zurecht käme.“) und emotionale Fantasieempathie (6 Items, $\alpha = .76$, z.B. „In die Gefühle von Romanfiguren lebe ich mich richtig hinein.“) wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala (von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*) bearbeitet.

Die Prüfung der differenziellen Zusammenhänge erfolgte anhand eines Strukturgleichungsmodells, in das alle Variablen mit Ausnahme der Kontrollvariablen als latente Faktoren gingen. Als Schätzalgorithmus wurde der WLSMV (*Weighted Least Squares Means and Variance adjusted*) verwendet, da die unabhängigen Variablen in dieser Studie auf Itemebene modelliert wurden und nur ein ordinales Skalenniveau erfüllten.

4.2.3 Studie 3: Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer⁴ Texte (Henschel & Schaffner, submitted)

Das Ziel von Studie 3 bestand erneut darin, Belege dafür zu erbringen, dass das literarische und faktuale Textverstehen voneinander unterscheidbare Kompetenzbereiche darstellen. Als Außenkriterien

³ Testaufgaben, denen kontextuelle Verstehensanforderungen zugrunde lagen, wurden a priori dem semantischen oder idiolektalen Faktor zugeordnet.

⁴ Auf Empfehlung eines Gutachters wird im Manuskript die Bezeichnung „nicht-literarische“ Texte statt „faktuale“ Texte verwendet.

wurden mit den Komponenten der habituellen intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation Konstrukte in die Analyse einbezogen, die im Zusammenhang mit dem allgemeinen Textverstehen als sehr gut erforscht gelten. Dabei wurden bisher jedoch hauptsächlich die übergeordneten Faktoren der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation untersucht (vgl. Schiefele et al., 2012). Das Ziel der Studie bestand deshalb darin, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche spezifischen Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation differenziell mit dem literarischen und faktualen Textverstehen assoziiert sind.

Zunächst wurde die faktorielle Struktur des Lesemotivationsfragebogens (LMF; Schaffner & Schiefele, 2007) überprüft. Die identifizierten intrinsischen (erlebnis- und gegenstandsbezogen) und extrinsischen (leistungs- und wettbewerbsbezogen) Komponenten der Lesemotivation wurden anschließend in ein Strukturgleichungsmodell einbezogen, in dem geprüft wurde, ob und welche Komponenten differenziell mit den Formen des Textverstehens zusammenhängen (vgl. Abbildung 3). Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, wurden auch in dieser Studie wichtige Hintergrundmerkmale (Geschlecht, Schulform, Familiensprache) der Schülerinnen und Schüler kontrolliert, weil angenommen werden kann, dass diese mit dem Textverstehen und der habituellen Lesemotivation assoziiert sind (Artelt et al., 2010; Schaffner & Schiefele, 2007).

Aufgrund der Ergebnisse aus bisherigen Studien wurde erwartet, dass die Komponenten der extrinsischen Lesemotivation nicht oder negativ mit beiden Formen des Textverstehens im Zusammenhang stehen (vgl. Schiefele et al., 2012). Für die intrinsischen Komponenten wurden dagegen positive, aber differenzielle Zusammenhänge mit dem literarischen und faktualen Textverstehen erwartet. Denn die gegenstandsbezogene Lesemotivation geht vermutlich mit einer erhöhten Präferenz, faktuale Texte zu lesen, einher (vgl. Möller & Retelsdorf, 2008), wodurch die Lesehäufigkeit faktualer Texte begünstigt und im Zuge dessen insbesondere das Verstehen faktualer Texte unterstützt werden sollte. Unter Kontrolle der erlebnisbezogenen und der extrinsischen Lesemotivation sollte die gegenstandsbezogene Lesemotivation deshalb stärker mit dem faktualen Textverstehen assoziiert sein als mit dem literarischen Textverstehen. Demgegenüber geht eine hohe erlebnisbezogene Lesemotivation mit der Präferenz und in der Folge wahrscheinlich mit dem häufigen Lesen literarischer Texte einher (vgl. Möller & Retelsdorf, 2008). Dadurch dürfte insbesondere der Umgang mit ästhetischen Strukturen beim Verstehen literarischer Texte begünstigt werden. Die erlebnisbezogene Lesemotivation sollte unter Kontrolle der extrinsischen und gegenstandsbezogenen Lesemotivation deshalb enger mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängen als mit dem faktualen Textverstehen (vgl. Abbildung 3).

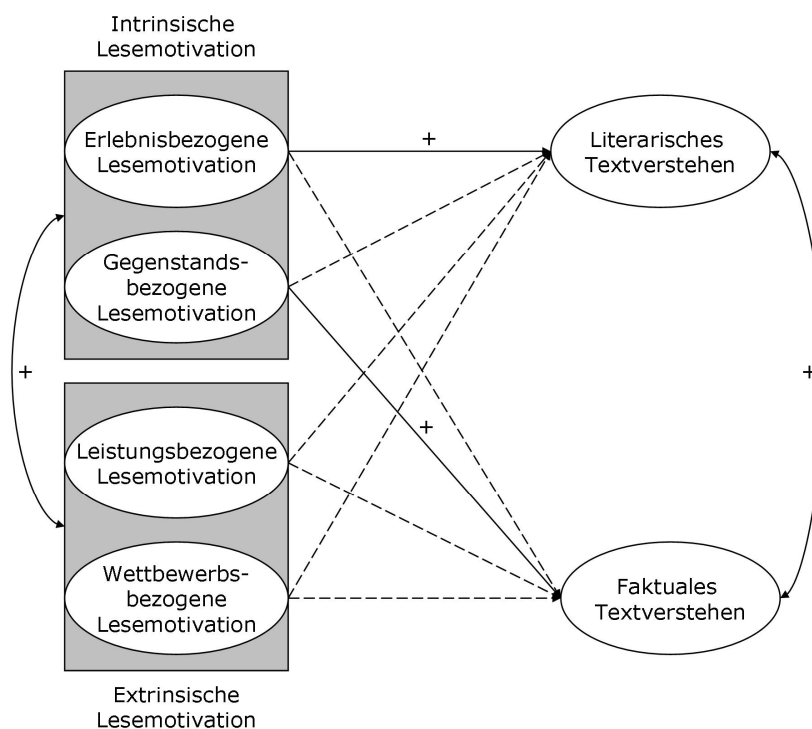


Abbildung 3. Theoretisches Modell zur Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens aus Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation (Studie 3). Gestrichelte Pfade stehen für Zusammenhänge, die niedriger ausfallen sollten als durchgehende Pfade. Einbezogene Kontrollvariablen (Geschlecht, Schulform, Familiensprache) sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet.

An Studie 3 nahmen 1500 Jugendliche an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien teil, wobei ein Gymnasialschüler aufgrund fehlender Werte auf allen Variablen letztlich nicht in die Analysen einbezogen wurde. Die Studie wurde in zwei zeitnahen Einzelsitzungen zwischen November und Dezember 2010 im Rahmen des ersten Messzeitpunktes der längsschnittlichen Untersuchung durchgeführt.

Die intrinsischen und extrinsischen Komponenten der Lesemotivation wurden über den Lesemotivationsfragebogen (LMF; Schaffner & Schiefele, 2007) erhoben. Die Jugendlichen bearbeiteten den LMF auf der gleichen vierstufigen Skala wie den Empathiefragebogen in Studie 2. Der Fragebogen umfasst die *gegenstandsbezogene* (4 Items, $\alpha = .76$; z.B. „Ich lese, weil ich dabei mehr über Dinge erfahren kann, die mich interessieren.“) und die *erlebnisbezogene* Lesemotivation (4 Items, $\alpha = .81$; z.B. „Ich lese, weil ich dabei manchmal alles um mich herum vergesse.“), die den Faktor der intrinsischen Lesemotivation abbilden. Die *wettbewerbsbezogene* (4 Items, $\alpha = .76$; z.B. „Ich lese, weil mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.“), die *leistungsbezogene* (4 Items, $\alpha = .79$; z.B. „Ich lese, weil mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.“) und die *soziale* Lesemotivation (4 Items, $\alpha = .54$; z.B. „Ich lese, weil andere sagen, dass Lesen wichtig ist.“) stellen die Komponenten der extrinsischen Lesemotivation dar.

Das Verstehen literarischer (15 Items, $r_{tt} = 70$) und faktualer Texte (16 Items, $r_{tt} = 71$) wurde mit jeweils drei Aufgabeneinheiten erfasst. Je eine Aufgabeneinheit zur Erfassung des literarischen und faktualen Textverstehens wurde aus dem Leseverständnistest 7 entnommen (Institut für Qualitätsentwicklung, 2007). Eine literarische und zwei faktuale Aufgabeneinheiten stammten aus

dem Leseverständnistest 9 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2007, 2009). Eine weitere literarische Aufgabeneinheit gehörte zu den publizierten Testmaterialien der PISA 2000 Studie (OECD, 2002). Alle Testaufgaben basieren auf den in den PISA Studien unterschiedenen Dimensionen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten; vgl. Naumann et al., 2010).

Dass das Verstehen literarischer und faktualer Texte in dieser Studie voneinander unterscheidbare Aspekte darstellen, basiert auf der Erwartung, dass die inhaltliche und strukturelle Beschaffenheit der eingesetzten Stimulustexte eine literarische oder nicht-literarische Erwartungs- bzw. Lesehaltung evoziert (vgl. Hoffstaedter, 1986). Damit sollte die Anwendung textartspezifischer Lese- und Verarbeitungsstrategien einhergehen, wodurch die Verstehensleistungen beeinflusst werden dürften (vgl. Zwaan, 1993). Deshalb wurden die Aufgabeneinheiten, die den als literarisch betrachteten Großgattungen Lyrik, Epik und Dramatik zuzurechnen waren, a priori dem literarischen Verstehensfaktor zugeordnet (vgl. Lamping, 2009). Aufgabeneinheiten, denen ein nicht-literarischer Text zugrunde lag, zählten dagegen zum faktualen Verstehensfaktor. Für beide Formen des Textverstehens wurden auf der Basis von Itemparametern je zwei Parcels mit einer odd-even Zuweisung der Items gebildet und als WLEs skaliert. Anhand eines Modellvergleichs wurde deutlich, dass ein zweidimensionales textartspezifisches Verstehensmodell (*Deviance*: 31040, Parameter: 34) einem eindimensionalen Modell des allgemeinen Textverstehens überlegen ist (*Deviance*: 31134, Parameter: 32; $\Delta\chi^2 = 93.59$, $df=2$, $p < .01$). Die Korrelation zwischen den textartspezifischen Faktoren ($r = .79$, $p < .01$) ist mit dem Zusammenhang bei Artelt und Schlagmüller (2004) vergleichbar und unterstützt die getrennte Betrachtung des literarischen und faktualen Textverstehens.

Die Prüfung der Fragestellung erfolgte anhand eines Strukturgleichungsmodells, in dem alle Variablen – mit Ausnahme der Kontrollvariablen – latent modelliert werden konnten. Die Modellierung der unabhängigen Variablen erfolgte auf Itemebene mit nicht-kontinuierlichen Variablen, weshalb erneut der WLSMV als Schätzalgorithmus verwendet wurde.

Fehlende Werte wurden mit der Methode der multiplen Imputation geschätzt, bei der aus einer Wahrscheinlichkeitsverteilung zufällig eine bestimmte Anzahl von Werten gezogen wird. Mittels *Markov Chain Monte Carlo* (MCMC) - Schätzung konnten mit dem Programm Mplus 7.0 $m = 10$ vollständige Datensätze generiert werden. Alle Analysen wurden anschließend auf Basis der imputierten Datensätze durchgeführt und die jeweiligen Parameter nach den Regeln von Rubin (1987) kombiniert.

4.2.4 Studie 4: Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? (Henschel, Roick, Brunner & Stanat, 2013)

Das zentrale Ziel bestand auch in Studie 4 darin, anhand differenzieller Zusammenhänge zwischen textartspezifischen Facetten des Leseselbstkonzeptes und dem literarischen bzw. faktualen Textverstehen weitere Hinweise für die Konstruktvalidität eines zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells zu erbringen. Dazu wurde mit dem Leseselbstkonzept ein motivationales Außenkriterium in die Studie einbezogen, das als bedeutsame Determinante für die Erklärung von Leistungsunterschieden im *allgemeinen* Textverstehen anzusehen ist (Chapman & Tunmer, 1997; De Naeghel et al., 2012).

Da in der Konzeptualisierung des allgemeinen Leseselbstkonzeptes keine textartspezifischen Verstehensleistungen berücksichtigt werden (Möller & Bonerad, 2007), war zunächst zu überprüfen,

ob das allgemeine Leseselbstkonzept in Abhängigkeit von der zugrunde liegenden Textart (literarisch vs. faktual) differenziert werden kann. Im Zuge dessen wurde ein Fragebogen zur Erfassung des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes für Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I entwickelt. Dazu wurden Items konzipiert, die sich auf drei literarische Textsorten beziehen (Roman, Gedicht, Drama) sowie auf drei faktuale (Gebrauchsanweisung, Zeitung, Tabelle).

Die Überprüfung der Leseselbstkonzeptstruktur erfolgte anhand von Modellvergleichen zwischen ein- bzw. mehrdimensionalen hierarchischen latenten Modellen. Zur Prüfung der kriterialen Validität wurden Zusammenhänge mit individuellen Hintergrundmerkmalen (Schulform, Geschlecht) und den motivationalen Variablen allgemeines Leseselbstkonzept (Möller & Bonerad, 2007), Selbstkonzept Deutsch (D. H. Rost & Sparfeldt, 2002) und intrinsische Lesemotivation (Schaffner & Schiefele, 2007) analysiert. Zusätzlich wurden schulische Leistungen anhand von Noten in verschiedenen Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Kunst, Musik) einbezogen sowie das Verstehen literarischer und faktualer Texte.

Da am Ende der Sekundarstufe I vor allem literarische Texte im Deutschunterricht bearbeitet werden (z.B. ISB, 2006; LISUM, 2006), dürfte dies primär die Deutschleistung und die wahrgenommenen Fähigkeiten in Deutsch sowie das literarische Textverstehen beeinflussen. Folglich wurde angenommen, dass diese Merkmale stärker mit dem literarischen als mit dem faktualen Leseselbstkonzept assoziiert sind. Aufgrund geschlechtsspezifischer Lesepräferenzen (Bergmüller, 2007a, 2007b; Pfof, Artelt & Dörfler, 2013) wurden außerdem Geschlechtsunterschiede im literarischen Leseselbstkonzept zugunsten der Mädchen und im faktualen Leseselbstkonzept zugunsten der Jungen erwartet. Da das allgemeine Leseselbstkonzept textartspezifische Leerstellen aufweist (z.B. „Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.“; vgl. Möller & Bonerad, 2007), waren keine geschlechtsspezifischen Ausprägungen zu erwarten.

Anhand eines Strukturgleichungsmodells (vgl. Abbildung 4) wurde darüber hinaus überprüft, ob das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept die Textverstehensformen differenziell erklären. Es ist anzunehmen, dass der schulische und außerschulische Umgang mit literarischen und faktualen Texten und damit einhergehende Lernerfahrungen die Entwicklung textartspezifischer Leseselbstkonzepte begünstigen. Deshalb wurde erwartet, dass das literarische Leseselbstkonzept unter Kontrolle des faktualen Leseselbstkonzeptes (und der Kontrollvariablen Geschlecht und Schulform) einen stärkeren Effekt auf das literarische Textverstehen aufweist. Das faktuale Leseselbstkonzept sollte – unter Kontrolle des literarischen Leseselbstkonzeptes – hingegen das faktuale Textverstehen besser erklären als das literarische Textverstehen.

Die Studie wurde auf Basis der Daten des zweiten Messzeitpunktes der längsschnittlichen Untersuchung zwischen Juni und Juli 2011 durchgeführt. An der Untersuchung nahmen 1004 Jugendliche von Realschulen und Gymnasien teil. Die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen wurden in diese Erhebung nicht mit einbezogen, weil sie an Abschlussprüfungen teilnahmen.

Das literarische Textverstehen wurde mit sechs Aufgabeneinheiten erfasst, die auf das semantische (31 Items, $r_{it} = .81$) und idiolektale (17 Items, $r_{it} = .79$) literarische Textverstehen abzielten. Zur Erfassung des faktualen Textverstehens bearbeiteten alle Jugendlichen zwei Aufgabeneinheiten mit kontinuierlichen faktualen Texten aus dem Leseverständnistest 9 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2009). Insgesamt wurden drei Aufgabeneinheiten (13 Items, $r_{it} = .64$) eingesetzt, denen die in der PI-SA Studie unterschiedenen Anforderungsbereiche (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten) zugrunde liegen. Als Indikatorvariablen des literarischen Textverstehens wurden Personenparameter (WLEs) auf Grundlage der Inhaltsdimensionen – semantisches und

idiolektales Verstehen – geschätzt. Als Indikatorvariablen für das faktuale Textverstehen wurden zwei Parcels mit odd-even-Zuweisung der Items auf Grundlage der Itemparameter als WLEs skaliert.

Die neu entwickelten Items des literarischen (9 Items, $\alpha = .80$) und faktualen Leseselbstkonzeptes (9 Items, $\alpha = .81$) wurden von den Jugendlichen auf der gleichen 4-stufigen Skala bearbeitet, die auch in den Studien 2 und 3 zur Erfassung der unabhängigen Variablen eingesetzt wurde.

Bei der Modellierung des Strukturgleichungsmodells wurden alle Variablen – mit Ausnahme der Kontrollvariablen – latent modelliert. Da die unabhängigen Variablen auch in dieser Studie auf Itemebene modelliert wurden und ein ordinales Skalenniveau aufwiesen, wurde der WLSMV als Schätzalgorithmus verwendet.

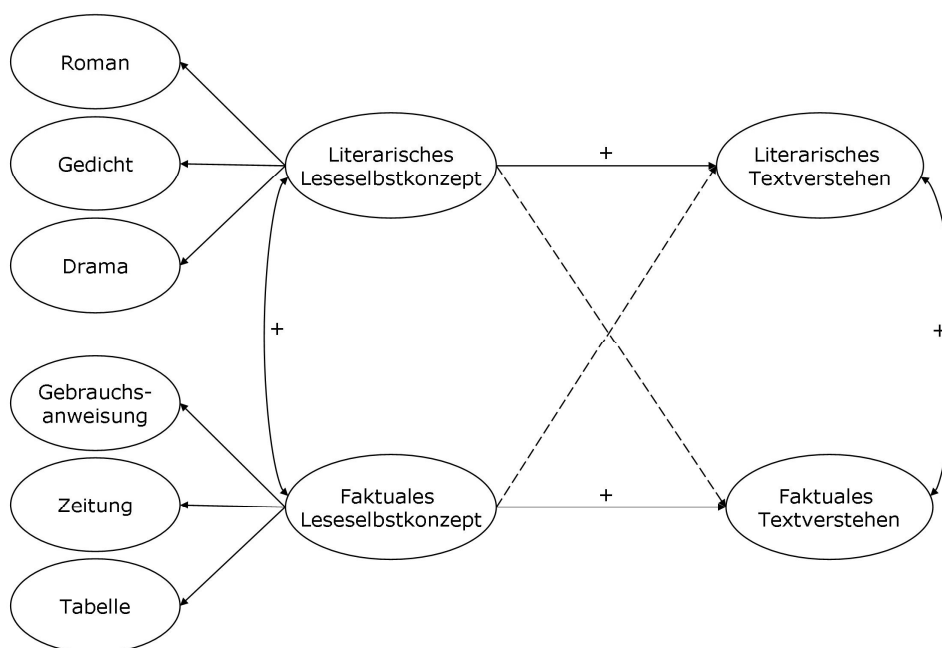


Abbildung 4. Theoretisches Modell zur Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens aus literarischem und faktuellem Leseselbstkonzept (Studie 4). Gestrichelte Pfade stehen für Zusammenhänge, die niedriger ausfallen sollten als durchgehende Pfade. Einbezogene Kontrollvariablen (Geschlecht, Schulform) sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet.

4.2.5 Analysestrategie

Für die Erfassung des literarischen und faktualen Textverstehens wurde in allen Studien ein Multi-Matrix-Design entwickelt, sodass die Schülerinnen und Schüler jeweils Teilmengen eines Gesamttests bearbeiteten. Bei der Erstellung des Designs wurde die Verlinkung der Testhefte untereinander sowie die Länge und (bei literarischen Texten) die Gattungszugehörigkeit der Stammtexte berücksichtigt. Um die Leistungen der Jugendlichen im literarischen und faktualen Textverstehen trotz des verwendeten Multi-Matrix-Designs vergleichen zu können, wurden beide Textverstehensformen in allen Studien zunächst auf Basis der Item-Response-Theorie mit Hilfe ein- bzw. mehrdimensionaler Raschmodelle skaliert (Yen & Fitzpatrick, 2006). Da die eingesetzten Items teilweise mehrstufig (z.B. 0, 1, 2)

kodiert wurden, beruhten die Parameterschätzungen auf Partial-Credit Modellen. Als individuelle Leistungsvariablen wurden WLEs (*Weighted Likelihood Estimates*) genutzt (Warm, 1989).

Die Prüfung der Fragestellungen erfolgte auf Basis von mehrdimensionalen Raschmodellen (Wu, Adams, Wilson & Haldane, 2007) und konfirmatorischer Faktorenanalysen sowie Strukturgleichungsmodellen mit dem Programm *Mplus* (Versionen 6.12 - 7.0; L. K. Muthén & Muthén, 1998-2012). Aufgrund der Stichprobenziehung von Jugendlichen in Schulklassen wurde der hierarchischen Datenstruktur jeweils über eine Korrektur der Standardfehler durch Verwendung der Option „Complex“ in *Mplus* Rechnung getragen. Die interessierenden Variablen wurden messfehlerbereinigt (latent) modelliert, Kontrollvariablen wurden als manifeste Variablen einbezogen.

Die Beurteilung der Anpassungsgüte der geschätzten Modelle erfolgte in allen Studien anhand unterschiedlicher Kennwerte, weil die χ^2 -Statistik aufgrund der großen Stichprobenumfänge allein nicht aussagekräftig ist (vgl. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Zusätzlich berücksichtigt und berichtet werden deshalb die deskriptiven Kennwerte RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) für die Gesamtmodellanpassung (*Overall Fit*) sowie CFI (*Comparative Fit Index*) und TLI (*Tucker-Lewis Index*) als inkrementelle Indizes, die weniger sensitiv gegenüber der Stichprobengröße sind (Hu & Bentler, 1999). Der RMSEA ist ein *Badness-of-Fit-Index*, der angibt, wie schlecht ein Modell die Daten beschreibt bzw. die Datenrealität approximiert. Der RMSEA berücksichtigt die Stichprobengröße und die Modellkomplexität, d.h. je größer die Stichprobe und je komplexer das Modell, desto höhere Werte resultieren für den RMSEA (Bühner, 2004). Werte kleiner .08 weisen auf eine befriedigende Modellanpassung hin, Werte kleiner .06 auf eine gute Modellanpassung (Hu & Bentler, 1998). Der CFI und der TLI stellen hingegen inkrementelle *Goodness-of-Fit-Maße* dar. Sie beschreiben die relative Verbesserung eines Modells gegenüber einem unrestringierten Nullmodell und vernachlässigen – im Gegensatz zum RMSEA – die Stichprobengröße. Je besser die Anpassung des geschätzten Modells gegenüber dem Nullmodell ausfällt, desto höhere Werte werden für CFI und TLI erreicht (Hu & Bentler, 1998, 1999). Beim CFI wird die inkrementelle Verbesserung eines Modells gegenüber einem Nullmodell am Verhältnis des χ^2 -Wertes und den Freiheitsgraden des Nullmodells relativiert, wodurch theoretisch maximal ein Wert von 1 erreicht werden kann. Beim TLI wird zusätzlich berücksichtigt, dass das Verhältnis zwischen χ^2 -Verteilung und Freiheitsgraden in einem geschätzten Modell im Idealfall den Wert 1 annimmt. Infolgedessen können für den TLI rechnerisch auch Werte größer 1 resultieren. Für beide Kennwerte weisen Werte größer .95 auf eine guten Modellanpassung hin (Hu & Bentler, 1998, 1999).

In den Studien 2 bis 4 war die Prüfung differenzieller Zusammenhänge zwischen einem Außenkriterium und dem literarischen und faktualen Textverstehen zentral, die anhand von Korrelationsdifferenzentests (vgl. Wald, 1943) bewertet wurden. Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit differenzieller Zusammenhänge wurde zusätzlich das Effektmaß Theta (θ) berichtet (Hager, 2004). Kleine Effekte sind ab $\theta = 0.14$, mittlere Effekte ab $\theta = 0.42$, große Effekte ab $\theta = 0.71$ zu beobachten.

Umgang mit fehlenden Werten

Mit Ausnahme von Studie 3, in der eine multiple Imputation der fehlenden Daten vorgenommen werden konnte, gilt für alle latenten Modellierungen, dass vorhandene Daten vollständig einbezogen wurden. Fehlende Werte auf den metrischen Variablen des Textverstehens wurden in den Studien 1, 2 und 4 modellbasiert über einen Maximum-Likelihood Algorithmus (FIML) berücksichtigt (B. O. Muthén, Kaplan & Hollis, 1987). Der FIML Algorithmus setzt eine multivariate Normalverteilung der Daten voraus und die Annahme, dass fehlende Daten zufällig bedingt vorliegen (*Missing at Random*). Unter

Verwendung des FIML Schätzers wird eine Likelihood Funktion maximiert, wobei angenommen wird, dass Variablen mit fehlenden Werten von anderen beobachteten Variablen abhängen. Deshalb werden für die Schätzung von Modellparametern und Standardfehlern alle verfügbaren Daten berücksichtigt (Enders, 2001).

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Studie 1: Strukturelle und kriteriale Validität des literarischen Textverstehens (Frederking et al., 2012)

Zur Prüfung der Struktur des literarischen Textverstehens wurden verschieden komplexe ein- und mehrdimensionale Raschmodelle anhand eines globalen Anpassungsgütemaßes (*Deviance*) miteinander verglichen. Dabei zeigte sich, dass ein dreidimensionales Modell, welches die postulierten Dimensionen semantisches, idiolektales und kontextuelles Verstehen unterscheidet, eine bessere Anpassung an die Daten aufweist als ein eindimensionales Modell. Da aus literaturwissenschaftlicher Sicht auch die Annahme einer zweidimensionalen Struktur literarischen Textverstehens plausibel ist (Eco, 1990), wurde zusätzlich ein Modell spezifiziert, in dem die kontextuellen Items á priori der semantischen oder idiolektalen Dimension zugeordnet wurden. Ein solches Modell ist dem eindimensionalen Modell überlegen und dem dreidimensionalen Modell nicht unterlegen. Die Ergebnisse unterstützen deshalb die Annahme, dass das literarische Textverstehen durch die beiden Inhaltsdimensionen *semantisch-kontextuelles* und *idiolektal-kontextuelles* Verstehen beschrieben werden kann. Der Zusammenhang zwischen den beiden latenten Faktoren fällt mit $r = .91$ hoch aus. Ob eine Unterscheidung des semantischen und idiolektalen literarischen Textverstehens sinnvoll ist, muss deshalb auch anhand der kriterialen Validität des Instrumentes beurteilt werden. Dazu wurden Zusammenhänge mit verschiedenen Außenkriterien analysiert, wozu das Verstehen faktualer Texte und Schulnoten gehören. In Studien, in denen keine spezifischen Erwartungen über die Subdimensionen des literarischen Textverstehens formuliert werden, erscheint es deshalb angemessen, das literarische Textverstehen als eindimensionales Konstrukt zu betrachten (vgl. auch Roick et al., 2010).

Literarisches vs. faktuales Textverstehen

Zur Prüfung der kriterialen Validität des literarischen Textverstehens stand zunächst die Frage im Vordergrund, ob das Verstehen unterschiedlicher Textarten (literarisch vs. faktual) voneinander abgrenzbare latente Fähigkeiten darstellen. Im Rahmen von konfirmatorischen Faktorenanalysen wurden dazu Modelle unterschiedlicher Komplexität geschätzt und anhand Satorra-Bentler- χ^2 -Differenzentests miteinander verglichen. Da teils erhebliche Schulformunterschiede im literarischen und faktualen Textverstehen bestehen (Roick et al., 2013), wurde die Schulformzugehörigkeit in den Analysen kontrolliert. Der Modellvergleich wies darauf hin, dass ein zweidimensionales Modell, in dem das literarische und das faktuale Textverstehen unterschieden werden, einem eindimensionalen Modell, das die Textartspezifität nicht berücksichtigt, überlegen ist. Zwischen dem literarischen und dem faktualen Textverstehen bestehen im zweidimensionalen Modell substantielle, aber keineswegs perfekte Zusammenhänge ($r = .64$). Darüber hinaus wurde deutlich, dass ein dreidimensionales Modell, in dem das semantische und idiolektale literarische Textverstehen sowie das faktuale Textverstehen unterschieden werden, nicht nur dem eindimensionalen Modell überlegen ist, sondern auch dem zweidi-

mensionalen Modell. Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme, dass die semantische und die idiolektale Dimension voneinander unterscheidbare Aspekte des literarischen Textverstehens darstellen.

Der Zusammenhang zwischen den Dimensionen des literarischen Textverstehens fiel aber auch im dreidimensionalen Modell ($r = .87$) sehr hoch aus. Es ist anzunehmen, dass semantische und idiolektale Verstehensanforderungen sich insbesondere auf den hierarchiehoheren Verarbeitungsebenen von faktualen Verstehensanforderungen unterscheiden (z.B. aufgrund zusätzlicher Bildung elaborativer Inferenzen; vgl. Meutsch, 1987). Deshalb stellte sich die Frage, wie hoch der Varianzanteil zwischen dem semantischen und idiolektalen Verstehen ist, der auf faktuale Verstehensanforderungen zurückgeführt werden kann. Dazu wurde ein genestetes *Correlated Trait - Correlated Method Minus One Model* (CT-C(M-1); vgl. Eid, 2000; Eid, Lischetzke, Nussbeck & Trierweiler, 2003) geschätzt. Das CT-C(M-1)-Modell ist eine Weiterentwicklung des *Correlated Trait - Correlated Method* (CT-CM) Ansatzes und erlaubt die Zerlegung beobachteter Variablen in Trait-, Methoden- und Fehler-Varianz (Eid et al., 2003). Im Gegensatz zum CT-CM Modell wird ein (Methoden-)Faktor weniger vorausgesetzt als Trait-Faktoren in das Modell einbezogen werden. Ein (Methoden-)Faktor wird als Vergleichsstandard für die Schätzung der Traitvariable betrachtet (hier faktuales Textverstehen), gegen die andere (Methoden-) Faktoren (semantisches und idiolektales Verstehen) kontrastiert werden. Die Trait- und Methodenfaktoren sind in dieser Modellierung unkorreliert (Eid et al., 2003). Im vorliegenden Fall stellt das faktuale Textverstehen den Vergleichsstandard bzw. den Trait-Faktor dar, dem keine spezifische Methodenvarianz zugeordnet wird. Deshalb wird dieser Faktor durch alle Indikatorvariablen – auch durch die des semantischen und idiolektalen Textverstehens – abgebildet. Die Indikatorenvariablen des semantischen und idiolektalen Textverstehens beinhalten neben der Trait-Varianz (die in das faktuale Textverstehen einfließt) eine spezifische Methodenvarianz, die in die latenten (Methoden-) Faktoren des semantischen und idiolektalen Textverstehens einfließt. Die Methodenfaktoren (hier semantisches und idiolektales Verstehen) bilden also eine Residualvarianz ab, die um Unterschiede in der Traitvarianz – in diesem Fall des faktualen Textverstehens – bereinigt ist. Folglich entspricht die Korrelation zwischen dem semantischen und idiolektalen literarischen Textverstehen einer Partialkorrelation. Der Zusammenhang zwischen der semantischen und der idiolektalen Dimension ($r = .79$) fällt in diesem Modell etwas geringer aus als im ursprünglichen dreidimensionalen Modell und stützt die Unterscheidbarkeit beider Dimensionen des literarischen Textverstehens. Ein Teil der Kovarianz zwischen den Dimensionen des literarischen Textverstehens lässt sich also auf Varianzanteile im faktualen Textverstehen zurückführen. Gleichzeitig bleibt ein substanzieller Zusammenhang zwischen der semantischen und der idiolektalen Dimension bestehen. Das bedeutet, dass das semantische und das idiolektale Verstehen teilweise auch Anforderungen an den Verstehensprozess stellen, die dem faktualen Textverstehen zugrunde liegen. Dies könnten beispielsweise Verarbeitungsprozesse auf den hierarchieniedrigen Ebenen (wörtliche oder propositionale Textrepräsentation) sein, für die bisher angenommen wird, dass sie sich in Abhängigkeit von der Lesehaltung (literarisch vs. nicht-literarisch) nicht unterscheiden (vgl. Zwaan, 1993).

Der Einbezug der Schulform über dummycodierte Kontrollvariablen machte deutlich, dass ein Teil der geteilten Varianz zwischen den Textverstehensfaktoren auf die Schulformzugehörigkeit zurückzuführen ist. Jugendliche an Gymnasien weisen gegenüber Schülerinnen und Schülern von Realschulen einen deutlichen Leistungsvorsprung in allen Textverstehensbereichen auf. Jugendliche an Hauptschulen erreichen erwartungsgemäß die schwächsten Leistungen im Textverstehen. Im finalen Modell (vgl. Abbildung 5) ist zudem erkennbar, dass der Anteil der aufgeklärten Varianz am idiolektalen Textverstehen um etwa 20% höher ausfiel als am semantischen und faktualen Textverstehen. Idio-

lektale Verstehensanforderungen scheinen folglich stärker durch schulformspezifische Unterschiede beeinflusst zu werden als das semantische und das faktuale Textverstehen. Unterstützt wird dieser Befund durch die Ergebnisse für das genestete Modell. Der Einfluss der Schulformzugehörigkeit auf das semantische Textverstehen konnte in dieser Modellierung vollständig durch Varianzkomponenten des faktualen Textverstehens aufklärt werden. Die Schulformunterschiede im idiolektalen Textverstehen hielten der Kontrolle des faktualen Textverstehens im genesteten Modell dagegen stand.

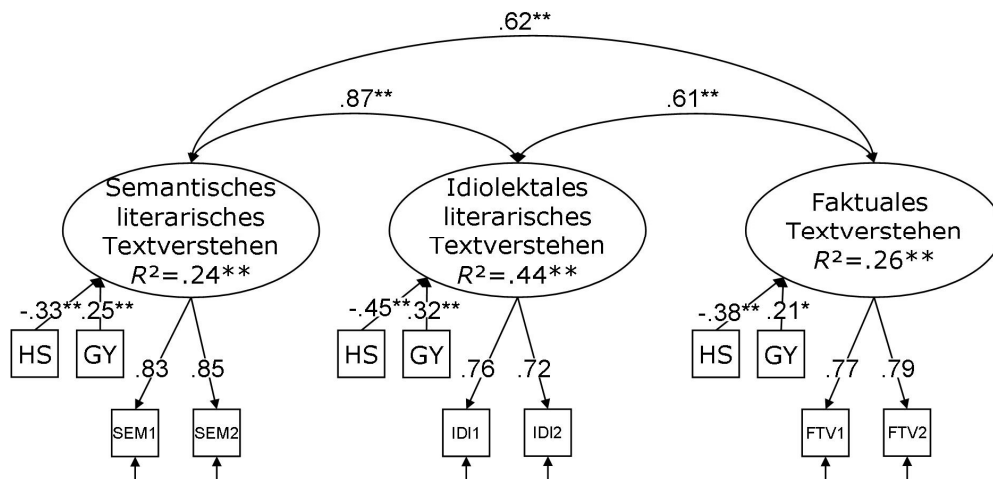


Abbildung 5. Modell zur Prüfung der strukturellen Beziehungen zwischen semantischem und idiolektalem literarischem Textverstehen und dem faktualen Textverstehen unter Kontrolle der Schulformzugehörigkeit. (Anmerkungen. HS: Hauptschule, GY: Gymnasium; SEM: semantisches literarisches Textverstehen; IDI: idiolektales literarisches Textverstehen; FTV: faktuales Textverstehen; Modellfit: $\chi^2 = 11.18$, $df = 12$, $p = .51$, CFI > .99, TLI > .99, RMSEA < .01; alle Faktorladungen und $^{**}p < .01$, $^*p < .05$, $N = 1179$.)

Zusammenhänge mit Schulnoten

Abschließend wurden Zusammenhänge zwischen den Textverstehensfaktoren (semantisch, idiolektal, faktual) und diskriminanten bzw. konvergenten Außenkriterien in Form von Schulnoten in sprachlichen (Deutsch, Englisch), mathematisch-naturwissenschaftlichen (Mathematik, Physik, Biologie) und künstlerischen Fächern (Kunst, Musik) betrachtet. In den Analysen wurden die Schulform und die Geschlechterzugehörigkeit kontrolliert.

Die Korrelationsanalyse machte zum einen deutlich, dass alle Textverstehensformen signifikant mit Noten in sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zusammenhängen (vgl. Tabelle 1). Mit den Noten in künstlerischen Schulfächern korrelieren hingegen nur die Komponenten des literarischen Textverstehens, während kein Zusammenhang mit dem faktualen Textverstehen besteht. Nach wechselseitigen Auspartialisierungen zeigte sich, dass das semantische und idiolektale literarische Textverstehen auch unter Kontrolle des faktualen Textverstehens und aller anderen Noten noch substanziell mit Noten in sprachlichen Schulfächern zusammenhängen. Umgekehrt gilt dies aber nicht. D.h. das faktuale Textverstehen hängt unter Kontrolle des literarischen Textverstehens und der Noten in mathematisch-naturwissenschaftlichen und künstlerischen Fächern nicht mehr bedeutsam mit Noten in sprachlichen Schulfächern zusammen.

Tabelle 1

Korrelationen zwischen den Textverstehensfaktoren (semantisch, idiolektal, faktual) und Noten in sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und künstlerischen Schulfächern

	Noten in sprachlichen Schulfächern		Noten in mathematisch-naturwiss. Schulfächern		Noten in künstlerischen Schulfächern	
	r	r_{par}^a	r	r_{par}^a	r	r_{par}^a
Faktuales Textverstehen	-.31**	-.04 ^b	-.21**	-.02 ^b	-.13	.07 ^b
Semantisches Textverstehen	-.38**	-.21** ^c	-.28**	-.12 ^c	-.23**	-.03 ^c
Idiolektales Textverstehen	-.42**	-.24** ^c	-.32**	-.14 ^c	-.22*	-.04 ^c

Anmerkungen. ^a Die Analyse basiert auf der CT-C[M-1] Modellierung, in der die Geschlechts- und Schulformzugehörigkeit sowie ^b das literarische (semantische und idiolektale) oder ^c das faktuale Textverstehen kontrolliert wurden; negative Korrelationen mit Noten bedeuten, dass ein besseres Textverstehen mit besseren Noten einhergeht; ** $p < .01$, * $p < .05$,

$N = 1327$.

Insgesamt unterstützen die Ergebnisse von Studie 1 die theoretischen Annahmen zur Dimensionalität des literarischen Textverstehens auf Grundlage der Theorie zur ästhetischen Semiotik nach Eco (1990). Demnach können Verstehensleistungen, die mit literarischen Texten erbracht werden, durch mindestens zwei Anforderungsbereiche – das semantische (inhaltsbezogene) und das idiolektale (formbezogene) Verstehen – beschrieben werden. Entgegen der theoretischen Annahme erwies sich das kontextuelle Verstehen nicht als eigenständige Dimension, sondern als komplexer Bestandteil semantischer oder idiolektaler Verstehensanforderungen. Auch deuten die Modellierungen und die Partialkorrelationen mit Noten in unterschiedlichen Domänen darauf hin, dass literarisches und faktuales Textverstehen als voneinander unterscheidbare Kompetenzbereiche zu betrachten sind.

4.3.2 Studie 2: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte (Henschel & Roick, 2013)

In Studie 2 sollte die Unterscheidbarkeit des literarischen und faktualen Textverstehens durch die Prüfung der kriterialen Validität des zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells weiter unterstützt werden. Dazu wurden differenzielle Zusammenhänge zwischen den Formen des Textverstehens und den Subdimensionen der Empathie (Betroffenheit, emotionale und kognitive Fantasieempathie) untersucht.

Zunächst wurde im Rahmen der Studie die faktorielle Struktur der E-Skala (Leibetseder et al., 2007) überprüft, da das Instrument bisher nur bei Erwachsenen eingesetzt wurde. Anders als bei Leibetseder et al. (2007) wurde anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen eine dreidimensionale Struktur der Empathie mit den Dimensionen *Betroffenheit* (Empathie in realen Situationen), *kognitive* und *affektive Fantasieempathie* (Empathie in fiktiven Situationen) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I identifiziert. Die Dimension Betroffenheit konnte in der vorliegenden Studie nicht in eine kognitive und eine emotionale Subfacette unterschieden werden. Möglicherweise entwickelt sich die emo-

tionale und kognitive Struktur der Betroffenheit erst mit zunehmendem Alter aufgrund eigener Erfahrungen und bildete sich für die hier betrachtete jüngere Stichprobe deshalb nicht ab.

Die korrelativen Analysen machen deutlich, dass alle Empathiekomponenten engere Zusammenhänge mit dem literarischen als mit dem faktualen Textverstehen aufweisen und die Komponenten der Fantasieempathie stärker mit den Textverstehensformen korrelieren als die Betroffenheit. Die deskriptiven Ergebnisse zeigten zudem, dass sowohl das Textverstehen als auch die Empathie Zusammenhänge mit den Hintergrundvariablen (Geschlecht, Schulform und teilweise Sozialstatus) aufweisen, die für Mädchen und Jugendliche an Gymnasien am höchsten ausfallen. Erwartungsgemäß wurden auch deutliche Zusammenhänge zwischen den Empathiekomponenten und den motivationalen Merkmalen Lesefreude und Lesevielfalt erkennbar. Aus diesem Grund wurden diese Variablen bei der Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens kontrolliert.

Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells (vgl. Abbildung 6) zeigen, dass weder die Betroffenheit noch die kognitive Fantasieempathie bedeutsam mit dem literarischen und faktualen Textverstehen zusammenhängen. Demgegenüber ist die emotionale Fantasieempathie mit dem literarischen Textverstehen assoziiert, nicht jedoch mit dem faktualen Textverstehen. Der Vergleich der Pfadkoeffizienten wies auf einen differenziell bedeutsamen Zusammenhang hin (Wald- $\chi^2 = 6.72$, $df = 1$, $p < .01$; $\theta = 0.76$). Dieser differenzielle Zusammenhang fiel unter Kontrolle der motivationalen Merkmale und der Hintergrundvariablen zwar etwas niedriger aus. Ein mittelgroßer Effekt konnte aber weiterhin empirisch belegt werden (Wald- $\chi^2 = 5.95$, $df = 1$, $p < .01$; $\theta = 0.69$). Insgesamt wird durch die emotionale Fantasieempathie auch unter Kontrolle von motivationalen Variablen und von Hintergrundmerkmalen ein eigenständiger Varianzanteil von 9% im literarischen Textverstehen erklärt.

Der Einbezug der Kontrollvariablen (vgl. Tabelle 2) machte außerdem deutlich, dass die Lesefreude stärker mit den Facetten der emotionalen (Wald- $\chi^2 = 45.15$, $df = 1$, $p < .01$; $\theta = 0.41$) und kognitiven Fantasieempathie (Wald- $\chi^2 = 96.08$, $df = 1$, $p < .01$; $\theta = 0.42$) zusammenhängt als mit Betroffenheit. Die emotionale Fantasieempathie ist also nicht nur mit dem Textverstehen assoziiert, sondern auch mit motivationalen Bedingungsfaktoren des Textverstehens. Außerdem zeigten sich Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen in beiden Formen des Textverstehens, den Empathiekomponenten und der Lesefreude. Demgegenüber wiesen Jungen höhere Werte in der Lesevielfalt auf.

Die Ergebnisse von Studie 2 unterstützen die Annahme aus der Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik, wonach insbesondere Verstehensanforderungen beim Lesen literarischer Texte bedeutsam mit der Empathie zusammenhängen, während dies für das Verstehen faktualer Texte nicht gilt (Jauß, 1982; Olsen, 2011). Der differenzielle Zusammenhang zwischen der emotionalen Fantasieempathie und dem literarischen und faktualen Textverstehen liefert zudem erste Hinweise für die kriteriale Validität eines zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells.

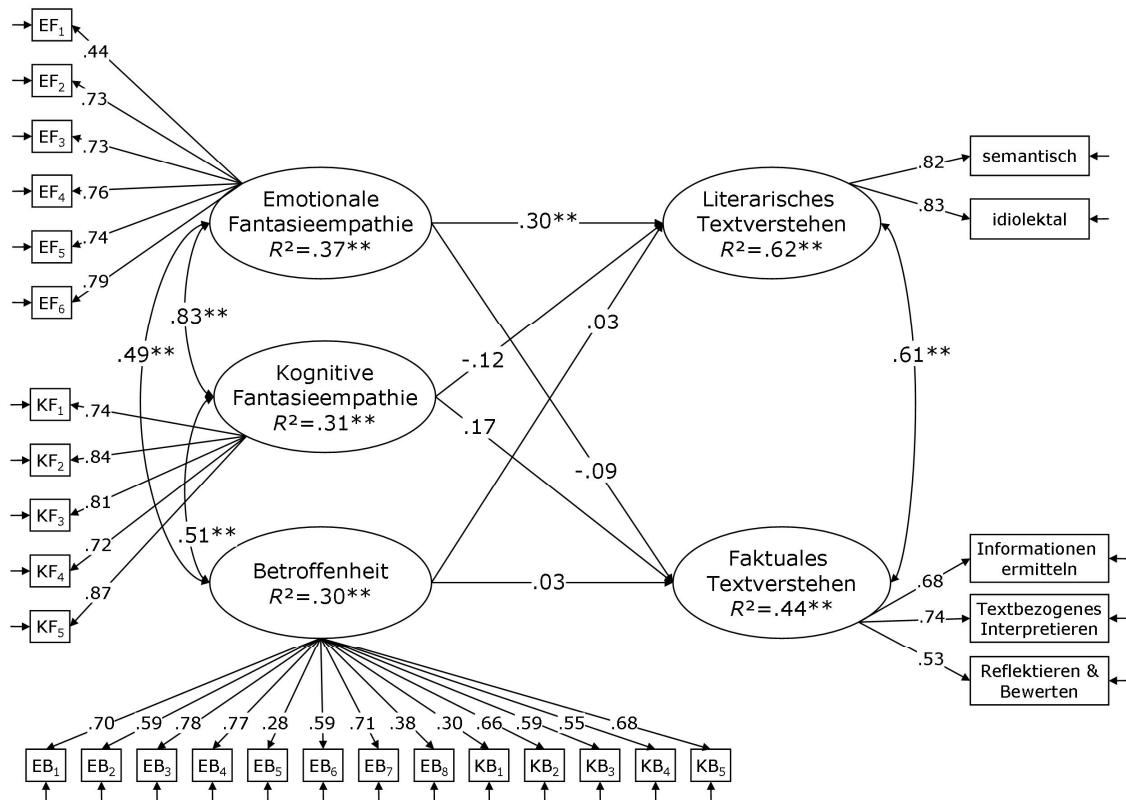


Abbildung 6. Modell zur Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens aus Komponenten der Empathie unter Kontrolle motivationaler Merkmale und Hintergrundvariablen. (Anmerkungen. Motivationale Merkmale und Hintergrundvariablen sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet; EF: emotionale Fantasieempathie; KF: kognitive Fantasieempathie; EB/KB: emotionale/kognitive Betroffenheit; Modellfit: $\chi^2 = 1221.68$, $df = 511$, $p < .01$, CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .03; alle Faktorladungen und $**p < .01$, $*p < .05$, $N = 1364$.)

Tabelle 2

Regression der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren

	Literarisches Textverstehen	Faktuales Textverstehen	Emotionale Fantasieempathie	Kognitive Fantasieempathie	Betroffenheit
Lesevielfalt	-.02	.03	.14**	.18**	.15**
Lesefreude	.30**	.26**	.37**	.37**	.09*
Geschlecht	-.16**	-.12*	-.28**	-.21**	-.49**
Sozialstatus	-.06	.01	-.03	-.02	-.04
Hauptschule	-.33**	-.37**	-.13**	-.07	-.06
Gymnasium	.18**	.13	-.03	-.05	-.12**

Anmerkungen. Für die Geschlechtszugehörigkeit gilt: 0 = weiblich, 1 = männlich; für die Schulformzugehörigkeit gilt: 0 = nicht zugehörig, 1 = zugehörig; $N = 1364$.

** $p < .01$, * $p < .05$

4.3.3 Studie 3: Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte (Henschel & Schaffner, submitted)

In Studie 3 wurde das Vorgehen aus Studie 2 insofern aufgegriffen, als erneut empirische Hinweise für die getrennte Betrachtung des literarischen und faktualen Textverstehens erbracht werden sollten. In bisherigen Studien stellte sich heraus, dass insbesondere die intrinsische Lesemotivation einen wichtigen Prädiktor für die Erklärung des Leseverhaltens und von Leistungsunterschieden im *allgemeinen* Textverstehen darstellt (Schiefele et al., 2012). Da aber weitgehend unklar ist, ob die Erklärungsleistung der intrinsischen LM gleichermaßen auf verschiedene Subdimensionen (z.B. erlebnis- und gegenstandsbezogen) zurückzuführen ist und ob sich die Effekte der intrinsischen Lesemotivation auf das Verstehen unterschiedlicher Textarten bedeutsam unterscheiden, sollte dies in der vorliegenden Studie untersucht werden. Anhand eines Strukturgleichungsmodells wurde deshalb überprüft, ob Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation differenzielle Zusammenhänge mit dem Verstehen literarischer und faktualer Texte aufweisen, wenn die Schulform, das Geschlecht und die Familiensprache (deutsch vs. nicht-deutsch) der untersuchten Jugendlichen kontrolliert werden.

Die Prüfung der faktoriellen Struktur des Lesemotivationsfragebogens wies zunächst darauf hin, dass die Items der sozialen extrinsischen Lesemotivation keinen eigenen Faktor abbilden. Stattdessen ließen sich diese Items auf den Faktoren der wettbewerbs- und leistungsbezogenen Lesemotivation verorten und wiesen eine sehr niedrige Reliabilität auf. Zu diesem Ergebnis kamen auch Schaffner und Schiefele (2007) bei der Entwicklung des Instrumentes. In die weiteren Analysen wurde die soziale Lesemotivation deshalb nicht einbezogen, sondern nur die intrinsische erlebnis- und gegenstandsbezogene Lesemotivation und die extrinsische wettbewerbs- und leistungsbezogene Lesemotivation. Der Lesemotivationsfragebogen musste aufgrund testökonomischer Gründe an zwei unterschiedlichen Testtagen eingesetzt werden, wobei jeweils zwei Items pro Dimension dargeboten wurden. Deshalb wurde in der strukturanalytischen Auswertung ein Methodenfaktor berücksichtigt, über den die gemeinsame Varianz der zeitgleich präsentierten Items kontrolliert wurde (Eid, 2000).

Die deskriptiven Betrachtungen verdeutlichen den positiven Zusammenhang der Komponenten der intrinsischen Lesemotivation mit beiden Formen des Textverstehens, wobei die Korrelationen mit dem literarischen Textverstehen enger ausfallen als die mit dem faktualen Textverstehen. Dagegen weist die leistungsbezogene Lesemotivation keine und die wettbewerbsbezogene Lesemotivation negative Zusammenhänge mit beiden Formen des Textverstehens auf. Unter Kontrolle der Hintergrundvariablen (Schulform, Familiensprache, Geschlecht) verschwanden die negativen Zusammenhänge zwischen der wettbewerbsbezogenen Lesemotivation und den Formen des Textverstehens jedoch.

Anhand des Strukturgleichungsmodells (vgl. Abbildung 7) ergaben sich wiederum unterschiedliche Zusammenhangsmuster zwischen den Komponenten der extrinsischen Lesemotivation und dem literarischen bzw. faktualen Textverstehen. Für die leistungsbezogene Lesemotivation wurden erneut keine bedeutsamen Zusammenhänge mit den Textverstehensformen erkennbar. Die wettbewerbsbezogene Lesemotivation weist dagegen negative Zusammenhänge mit dem Verstehen literarischer und faktualer Texte auf, die sich aber nicht bedeutsam voneinander unterscheiden (Wald- $\chi^2 = 0.33$, $df = 1$, $p = .57$; $\theta = 0.05$). Demgegenüber zeigten sich für die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation Unterschiede in Bezug auf die erklärte Textverstehensart. So ist die gegenstandsbezogene Lesemotivation gleichermaßen positiv mit dem literarischen und faktualen Textverstehen assoziiert (Wald- $\chi^2 = 1.25$, $df = 1$, $p = .26$; $\theta = 0.07$). Die erlebnisbezogene Lesemotivation erklärt hingegen ausschließlich Varianz im literarischen Textverstehen, nicht jedoch im faktualen Textverstehen (Wald-

$\chi^2 = 8.29$, $df = 1$, $p < .01$, $\theta = 0.35$). Insgesamt ließen sich durch den Einbezug verschiedener Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation sowie Kontrollvariablen (Schulform, Geschlecht, Familiensprache) 51% Varianz im literarischen Textverstehen und 34% Varianz im faktualen Textverstehen aufklären. Ein Großteil davon ist auf die Effekte der gegenstandsbezogenen Lesemotivation zurückzuführen, die 12% der Varianz am Verstehen literarischer Texte sowie 18% am Verstehen faktualer Texte erklären.

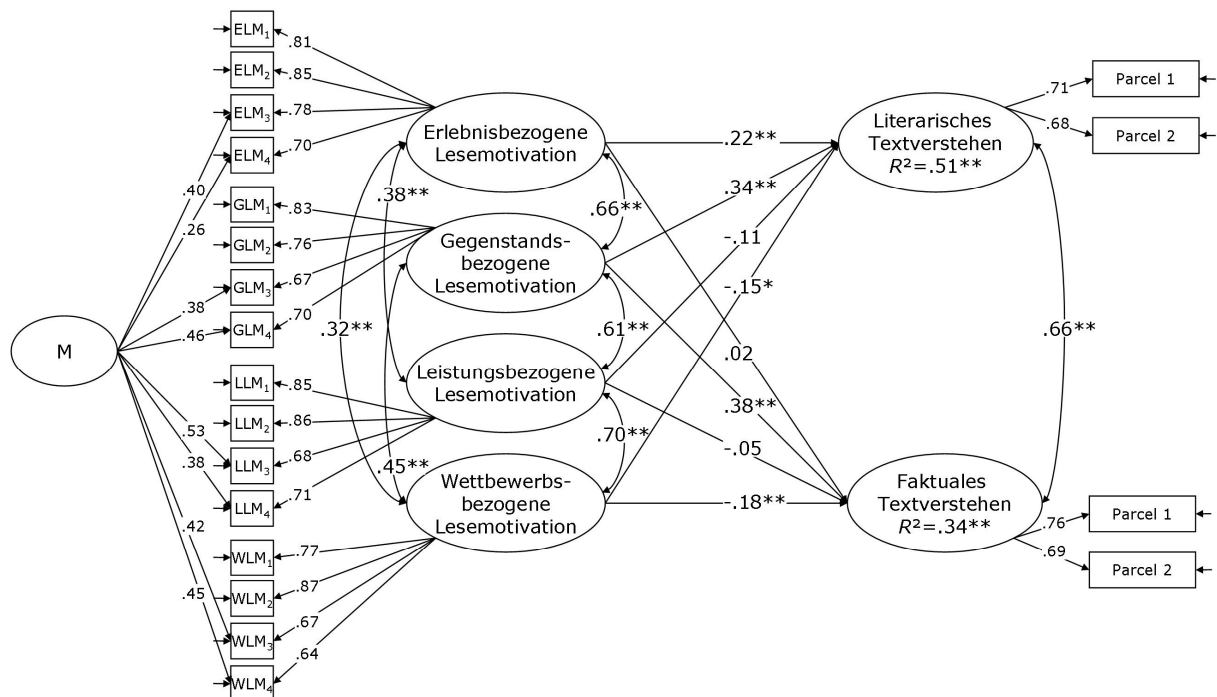


Abbildung 7. Modell zur Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens aus Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation. (Anmerkungen. Kontrollvariablen Schulform, Geschlecht und Familiensprache sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet; M: Methodenfaktor; ELM: erlebnisbezogene Lesemotivation GLM: gegenstandsbezogene Lesemotivation; LLM: leistungsbezogene Lesemotivation; WLM: wettbewerbsbezogene Lesemotivation; Modellfit: $\chi^2 = 762.10$, $df = 203$, $p < .01$, CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .04; alle Faktorladungen und $**p < .01$, $*p < .05$, $N = 1499$.)

Die Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die Komponenten der intrinsischen bzw. extrinsischen Lesemotivation und das Textverstehen sind in Tabelle 3 dargestellt. Nach Kontrolle der motivationalen Merkmale, der Familiensprache und der Schulform konnten die Geschlechtsunterschiede (zugunsten der Mädchen) im literarischen und faktualen Textverstehen, die in der deskriptiven Betrachtung noch erkennbar waren, nicht mehr nachgewiesen werden.. Leistungsvorsprünge im Textverstehen zugunsten Jugendlicher an Gymnasien wurden durch den Einbezug der Kontrollvariablen (Schulform, Geschlecht, Familiensprache) und der motivationalen Variablen dagegen nicht aufgeklärt. Ebenso war es nicht möglich, durch die Kontrolle der Kovariaten und der Lesemotivationskomponenten die schwächeren Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache im Textverstehen zu erklären.

Die Annahme einer getrennten Betrachtung textartspezifischer Verstehensanforderungen wurde in Studie 3 dadurch unterstützt, dass die erlebnisbezogene intrinsische Lesemotivation das literarische Textverstehen erwartungsgemäß besser erklärte als das faktuale Textverstehen. Entgegen der theoretischen Annahmen scheint sich die gegenstandsbezogene intrinsische Lesemotivation unter Kontrolle der erlebnisbezogenen Lesemotivation nicht nur für die Erklärung des faktualen Textverstehens zu eignen, sondern auch für das Verstehen literarischer Texte. Für die Dimensionen der extrinsischen Lesemotivation gilt dies erwartungsgemäß nicht, d.h. sie weisen in Übereinstimmung mit Ergebnissen aus anderen Studien keine oder negative Zusammenhänge mit dem Textverstehen auf (Schiefele et al., 2012).

Tabelle 3

Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren

	Geschlecht	Familiensprache	Hauptschule	Gymnasium
Erlebnisbezogene LM	-.36**	-.01	.01	.18**
Gegenstandsbezogene LM	-.32**	.02	.01	.20**
Leistungsbezogene LM	-.21**	.08**	.25**	.01
Wettbewerbsbezogene LM	-.04	.05	.26**	-.08*
Faktales Textverstehen	-.01	-.11**	-.14**	.21**
Literarisches Textverstehen	-.04	-.09**	-.19**	.24**

Anmerkungen. LM: Lesemotivation; für die Geschlechtszugehörigkeit gilt: 0 = weiblich, 1 = männlich; für die Schulformzugehörigkeit gilt: 0 = nicht zugehörig, 1 = zugehörig; $N = 1499$.

** $p < .01$, * $p < .05$

4.3.4 Studie 4: Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? (Henschel et al., 2013)

Auch in Studie 4 sollte ein motivationales Außenkriterium für die Prüfung der kriterialen Validität des zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells herangezogen werden. Mit dem Leseselbstkonzept wurde dabei ein Merkmal berücksichtigt, das den Einsatz von Lesestrategien und die Tiefe der Verarbeitung beim *allgemeinen* Textverstehen beeinflussen soll (vgl. Möller & Schiefele, 2004) und daher auch für das textartspezifische Verstehen einen wichtigen Prädiktor darstellen könnte. Da bisher unklar ist, ob das allgemeine Leseselbstkonzept in Abhängigkeit von der zugrunde liegenden Textart differenziert werden kann und ob textartspezifische Leseselbstkonzepte (literarisch vs. faktual) das Verstehen literarischer und faktualer Texte differenziell erklären, sollte dies in der vorliegenden Studie untersucht werden.

Da kein Instrument zur Erfassung textartspezifischer Leseselbstkonzepte vorliegt, wurden zunächst Skalen zur Erfassung des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes entwickelt, deren strukturelle und kriteriale Validität anschließend überprüft werden sollte. Die neu entwickelten Items zur Erfassung textartspezifischer Selbstkonzepte umfassen ausschließlich evaluativ-kognitive Bereiche der Fähigkeitsselbstschätzung und zielen auf prototypische literarische (Roman, Drama, Gedicht) und faktuale Textsorten (Zeitungsartikel, Gebrauchsanweisung, Tabelle) ab. Die Skalenentwicklung

wurde auf Basis der Daten einer Teilstichprobe der Gesamtstichprobe ($n = 501$) durchgeführt. Aufgrund nicht ausreichender psychometrischer Eigenschaften wurde ein Item (L7: „Songtexte kann ich mir gut merken.“) aus allen Analysen entfernt. Die strukturelle Validität der Skala wurde anhand der zweiten Teilstichprobe ($n = 503$) geprüft. Da akademische Selbstkonzepte eine hierarchische mehrdimensionale Struktur aufweisen (Shavelson et al., 1976), wurden zwei konkurrierende Modelle zweiter Ordnung gegeneinander getestet. Dabei waren in beiden Modellen die textsortenspezifischen Leseselbstkonzepte (z.B. Roman, Tageszeitung) auf der unteren Hierarchieebene angesiedelt. Auf der höheren Hierarchieebene befanden sich im ersten Modell ein allgemeines Leseselbstkonzept und im zweiten Modell die beiden textartspezifischen Selbstkonzeptfaktoren (literarisch vs. faktual). Der Vergleich der beiden Modelle erfolgte anhand eines χ^2 -Differenzentests und wies darauf hin, dass ein zweidimensionales Modell, welches das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept auf der Ebene zweiter Ordnung unterscheidet, einem eindimensionalen Modell überlegen ist ($\Delta\chi^2 = 98.26$, $df = 2$, $p < .01$). Die Höhe des Zusammenhangs zwischen den beiden latenten Faktoren ($r = .60$, $p < .01$) unterstützt eine getrennten Betrachtung des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes.

Diskriminante und konvergente Validität der textartspezifischen Selbstkonzeptskalen

Die Prüfung der konvergenten und diskriminanten Validität der textartspezifischen Selbstkonzeptskalen erfolgte anhand einer latenten Korrelationsanalyse. Betrachtet wurden Zusammenhänge zwischen den drei Leseselbstkonzepten (literarisch, faktual, allgemein) und motivationalen Außenkriterien (intrinsische Lesemotivation, Selbstkonzept Deutsch, allgemeines Leseselbstkonzept) sowie Schulleistungen (literarisches und faktuales Textverstehen, Schulnoten). Das Geschlecht und die Schulformzugehörigkeit wurden in diese Analyse als Kontrollvariablen einbezogen. Zum einen zeigte sich dabei, dass alle drei Leseselbstkonzeptskalen deutlich miteinander korrelieren, wobei das literarische Leseselbstkonzept enger mit dem allgemeinen Leseselbstkonzept zusammenhängt als das faktuale. Dies unterstützt die Annahme, dass die textartspezifischen Leseselbstkonzeptskalen vom allgemeinen Leseselbstkonzept unterschieden werden können. Zum anderen wurden differenziell bedeutsame Zusammenhänge erkennbar, die die Abgrenzbarkeit der textartspezifischen Selbstkonzepte voneinander unterstützen. So wies das literarische Leseselbstkonzept höhere Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept Deutsch, der intrinsischen Lesemotivation, der Deutschnote und dem literarischen Textverstehen auf als das faktuale Leseselbstkonzept. Für die Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Leseselbstkonzept und den Außenkriterien wurde erkennbar, dass die Höhe dieser Korrelationskoeffizienten mehrheitlich zwischen den Korrelationen des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes liegt.

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede wurden deutlich. Während Mädchen höhere Werte im literarischen Leseselbstkonzept aufweisen, erreichen Jungen höhere Werte im faktualen Leseselbstkonzept. Für das allgemeine Leseselbstkonzept waren – wie in früheren Studien (Möller & Bonerad, 2007) – keine Geschlechtsunterschiede erkennbar. Ob Mädchen und Jungen sich bei der Bearbeitung der Items zum allgemeinen Leseselbstkonzept systematisch auf unterschiedliche Textarten beziehen, wurde durch einen Vergleich gruppenspezifischer Zusammenhänge überprüft. Anhand der Daten ließ sich dies aber nicht eindeutig beurteilen. Es zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen und dem literarischen Leseselbstkonzept sowohl für Mädchen ($r = .77$, $p < .01$; Wald- $\chi^2 = 82.80$, $df = 1$, $p < .01$, $\theta = 0.55$) als auch für Jungen ($r = .69$, $p < .01$; Wald- $\chi^2 = 45.12$, $df = 1$, $p < .01$, $\theta = 0.20$) enger ausfiel als zwischen dem faktualen und dem allgemeinen Leseselbstkonzept (Mädchen: $r = .53$, Jungen: $r = .62$, $p < .01$). Entsprechend scheinen Jungen und

Mädchen gleichermaßen eher ein literarisches Leseselbstkonzept vor Augen zu haben, wenn sie ihre Fähigkeiten beim Verstehen von Texten im Allgemeinen einschätzen.

Effekte textartspezifischer Leseselbstkonzepte auf das Verstehen literarischer und faktualer Texte

Anhand eines Strukturgleichungsmodells (vgl. Abbildung 8) wurde schließlich überprüft, ob das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept in einer konkurrierenden Betrachtung differenzielle Zusammenhänge mit dem Textverstehen aufweisen. Das Modell verdeutlicht, dass das literarische Leseselbstkonzept erwartungsgemäß stärker mit dem literarischen als mit dem faktualen Textverstehen assoziiert ist. Umgekehrt weist das faktuale Leseselbstkonzept einen stärkeren Effekt auf das faktuale als auf das literarische Textverstehen auf. Demgegenüber konnte weder ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem literarischen Leseselbstkonzept und dem faktualen Textverstehen gezeigt werden, noch ein Effekt des faktualen Leseselbstkonzeptes auf das literarische Textverstehen.

Die Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren sind in Tabelle 4 dargestellt. Die Berücksichtigung der Schulform wies erneut darauf hin, dass Jugendliche an Gymnasien bessere Leistungen im literarischen und faktualen Textverstehen erreichen und ihre Fähigkeiten beim Verstehen von Romanen, Zeitungsartikeln und Tabellen höher einschätzen als Schülerinnen und Schüler von Realschulen. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede: Hier sind Mädchen ihren männlichen Mitschülern im Textverstehen überlegen und schätzten ihre Fähigkeiten beim Verstehen der literarischen Textsorten Roman und Drama höher ein. Jungen berichteten dagegen höhere Werte für das Verstehen der faktualen Textsorten Gebrauchsanweisung und Zeitungsartikel.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Studie 4 darauf hin, dass textartspezifische Selbstkonzepte eine hierarchische mehrdimensionale Struktur aufweisen und voneinander abgrenzbare Konstrukte darstellen. Ebenso spricht die strukturanalytische Auswertung dafür, dass textartspezifische Fähigkeitsselbsteinschätzungen die damit korrespondierenden textartspezifischen Verstehensleistungen gut erklären. Das literarische Leseselbstkonzept eignet sich also insbesondere dafür, Verstehensleistungen zu erklären, die mit literarischen Texten erbracht werden. Das faktuale Leseselbstkonzept erklärt dagegen faktuale Verstehensleistungen besonders gut, wenn textartspezifische Leseselbstkonzepte konkurrierend betrachtet werden.

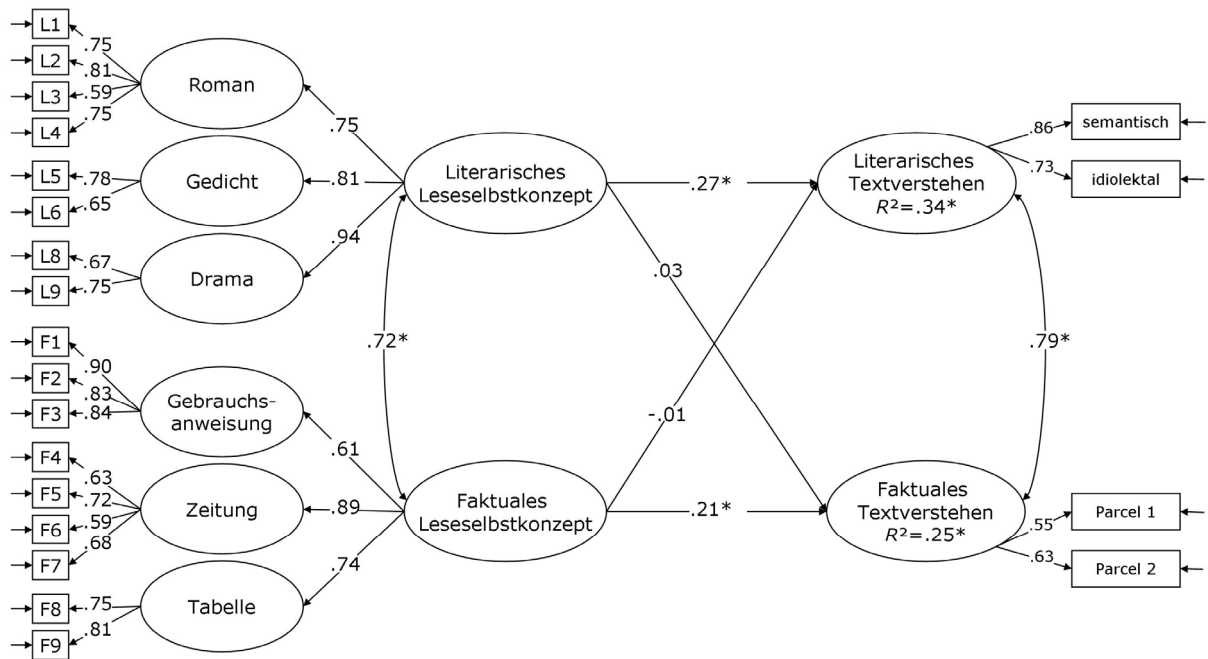


Abbildung 8. Modell zur Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens aus textartspezifischen Leseselbstkonzepten. (Anmerkungen. Kontrollvariablen Schulform und Geschlecht sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet; F/L: faktuale/literarische Indikatorvariablen; Modellfit: $\chi^2 = 607.59$, $df = 207$, $p < .01$, CFI = .93; TLI = .92; RMSEA = .05, $N = 953$; alle Faktorladungen und * $p < .01$.)

Tabelle 4

Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren

Kovariaten	Geschlecht	Schulform
Roman	-.17*	.25*
Gedicht	-.07	.01
Drama	-.28*	.10
Gebrauchsanweisung	.25*	.05
Zeitungsartikel	.18*	.18*
Tabelle	.19*	.16*
Literarisches Textverstehen	-.38*	.38*
Faktales Textverstehen	-.17*	.42*

Anmerkungen. Für die Geschlechtszugehörigkeit gilt: 0 = weiblich, 1 = männlich; für die Schulformzugehörigkeit gilt: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; $N = 953$.

* $p < .01$

5. Studie 5: Integrative Analyse der strukturellen Beziehungen zwischen den Prädiktoren des literarischen Textverstehens

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Studien 1 bis 4 zusammengeführt. Dabei sollen die Komponenten der untersuchten Merkmale identifiziert werden, die das Verstehen literarischer Texte besonders gut erklären und als Prädiktoren für die Vorhersage des literarischen Textverstehens betrachtet werden können. Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche strukturellen Beziehungen zwischen diesen spezifisch literarischen Merkmalen bestehen und wie sie gemeinsam zur Erklärung des literarischen Textverstehens beitragen, soll eine längsschnittliche Analyse durchgeführt werden, die auf den Daten der letzten drei Messzeitpunkte beruht (vgl. Abschnitt 4.2).

5.1 Zusammenführung der Ergebnisse aus den Studien 1 bis 4

Die empirischen Ergebnisse der Studien 1 bis 4 unterstützen die Betrachtung des literarischen und faktualen Textverstehens als – in Teilen – voneinander unterscheidbare Fähigkeitsbereiche. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Reanalyse der PISA 2000 Daten von Artelt und Schlagmüller (2004) konnten in den einzelnen Studien substanzielle Zusammenhänge zwischen dem literarischen und dem faktualen Textverstehen aufgezeigt werden. Die Enge der berichteten Zusammenhänge ($.61 \leq r \leq .71$) ist aus kognitionspsychologischer Sicht vermutlich vor allem auf die stark überlappenden kognitiven Verarbeitungsprozesse auf den hierarchieniedrigen Ebenen der Textrepräsentation zurückzuführen (Zwaan, 1993). Gleichzeitig unterstützen die nicht perfekten Korrelationen zwischen beiden Bereichen die Vermutung, dass literarische und faktuale Verstehensprozesse durch teilweise unterschiedliche Anforderungen an den kognitiven Verarbeitungsprozess charakterisiert sind (vgl. 2.4), die wiederum durch verschiedene Bedingungsfaktoren begünstigt werden.

Studie 1 lieferte zunächst Anhaltspunkte für die theoretisch angenommene zweidimensionale Struktur des literarischen Textverstehens, welches *semantische* und *idiolektale* Dimensionen umfasst (Eco, 1990). Der Einbezug kontextueller Informationen (z.B. aus anderen Textquellen) stellt aus empirischer Sicht dagegen keine eigenständige Dimension dar, sondern scheint durch semantische oder idiolektale Verstehensanforderungen geprägt zu sein. Darüber hinaus wurde in Studie 1 anhand von Vergleichen alternativer Modelle deutlich, dass es sinnvoll ist, das Verstehen literarischer und faktualer Texte als in Teilen voneinander unterscheidbare Kompetenzbereiche zu betrachten. Um die Annahme der Unterscheidbarkeit des literarischen und faktualen Textverstehens weiter zu stützen, wurden in den Studien 2 bis 4 affektive und motivationale Außenkriterien für die weitere Prüfung der Konstruktvalidität des Textverstehens herangezogen. Bei diesen Betrachtungen stand die Frage im Vordergrund, ob die einbezogenen Außenkriterien das literarische und faktuale Textverstehen differenziell erklären. In den durchgeführten Studien bestätigten sich diese Annahmen für einzelne Komponenten der einbezogenen Merkmale. Auf der Basis dieser Befunde ist es möglich Faktoren zu identifizieren, die als spezifische Prädiktoren für die Erklärung des literarischen Textverstehens herangezogen werden können.

So wies in Studie 2 ausschließlich die emotionale Fantasieempathie einen bedeutsamen Zusammenhang mit dem literarischen Textverstehen auf, während sie keinen Beitrag für die Erklärung des faktualen Textverstehens leistete. In Studie 3 konnten für beide Komponenten der intrinsischen Lesemotivation (gegenstands- und erlebnisbezogen) positive Effekte auf das Verstehen literarischer

Texte gezeigt werden, wohingegen die extrinsischen Komponenten nicht bedeutsam mit dem Textverstehen assoziiert waren. In Studie 4 zeigte sich schließlich, dass das literarische Leseselbstkonzept ausschließlich mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängt, während das faktuale Leseselbstkonzept ausschließlich Varianz im faktualen Textverstehen erklärte und nicht mit dem Verstehen literarischer Texte assoziiert ist.

Zusammenfassend kann aus den Studien 1 bis 4 abgeleitet werden, dass ein affektives Merkmal (emotionale Fantasieempathie) und zwei motivationale Merkmale (intrinsische Lesemotivation, literarisches Leseselbstkonzept) in separaten Analysen geeignete Prädiktoren für die Erklärung des literarischen Textverstehens darstellen. Ob diese Merkmale das Verstehen literarischer Texte auch langfristig vorhersagen bzw. unabhängig voneinander Varianz am literarischen Textverstehen aufklären und welche strukturellen Beziehungen zwischen den einzelnen Prädiktoren bestehen, soll in der vorliegenden Studie untersucht werden.

5.2 Empathie, intrinsische Lesemotivation und literarisches Leseselbstkonzept als Prädiktoren des literarischen Textverstehens

Aus den Ergebnissen der Studien 2 bis 4 können Annahmen darüber abgeleitet werden, welche langfristigen Beziehungen zwischen den Prädiktoren des literarischen Textverstehens bestehen. Die Ergebnisse aus den Studien 2 und 3 lassen sich insofern aufeinander beziehen, als sowohl die emotionale Fantasieempathie als auch Teilaspekte der intrinsischen – insbesondere der erlebnisbezogenen – Lesemotivation auf stellvertretende, positive Erlebenszustände abzielen (Leibetseder et al., 2007; Schaffner & Schiefele, 2007). Entsprechend konnte in Studie 2 gezeigt werden, dass die Fantasieempathie und die intrinsische Lesemotivation (operationalisiert als Lesefreude) substanziell miteinander korrelieren. Zu unterscheiden sind beide Merkmale hinsichtlich ihrer konzeptuellen Nähe zum Leseprozess. Die Fantasieempathie beschreibt ein leseunspezifisches Trait-Merkmal, das auf die Fähigkeit abzielt, sich emotional in fiktive Situationen hineinzusetzen (Leibetseder et al., 2007). Die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation beziehen sich dagegen auf konkrete überdauernde Leseanreize und damit einhergehende Konsequenzen, die durch die Tätigkeit des Lesens hervorgerufen werden (Schaffner & Schiefele, 2007). Mit der Fantasieempathie und der erlebnisbezogenen Komponente der intrinsischen Lesemotivation ist zudem die Annahme verbunden, dass sie einen involvierten Lesemodus anregen, wodurch eine tiefere Verarbeitung des Gelesenen unterstützt werden könnte (Oatley, 1994; Olsen, 2011). Aufgrund ihrer lese-spezifischen Ausrichtung dürften die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation stärker mit dem (literarischen) Textverstehen assoziiert sein als die emotionale Fantasieempathie. Unterstützung erfährt diese Annahme aus Befunden der Studie 2. Hier fiel der beobachtete Zusammenhang des literarischen Textverstehens mit der intrinsischen Lesemotivation (operationalisiert als Lesefreude) höher aus als mit der emotionalen Fantasieempathie. Gleichzeitig korrelierte die emotionale Fantasieempathie enger mit der intrinsischen Lesemotivation als mit dem literarischen Textverstehen. Dies könnte darauf hinweisen, dass die leseunspezifische Fantasieempathie intrinsische Leseanreize begünstigt, die einen Effekt auf das literarische Textverstehen haben. Infolgedessen ist anzunehmen, dass die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation – insbesondere aber die erlebnisbezogene Lesemotivation – den Effekt der Fantasieempathie auf das literarische Textverstehen vermitteln.

Die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation könnten auch den Effekt des literarischen Leseselbstkonzeptes auf das Textverstehen vermitteln. Diese Vermutung ergibt sich aus dem Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004). Die damit verbundene Annahme ist, dass Personen, die wiederholt positive Lern- oder Leistungserfahrungen beim Lesen machen, langfristig positive Gefühle mit diesen Lesetätigkeiten verbinden. Daraus können sich positive Kompetenzüberzeugungen (Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) entwickeln (Morgan & Fuchs, 2007), die wiederum intrinsische Leseanreize begünstigen (Baker & Wigfield, 1999; Medford & McGeown, 2012). Entsprechend sollte der Effekt des literarischen Leseselbstkonzeptes auf das literarische Textverstehen vollständig über die intrinsische Lesemotivation mediiert werden. Die Vermittlung sollte insbesondere über die gegenstandsbezogene Komponente der intrinsischen Lesemotivation erfolgen. Denn die Operationalisierung des literarischen Leseselbstkonzeptes zielte in der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf eine kognitiv-evaluative Fähigkeitsselbsteinschätzung im literarischen Lesen ab und berücksichtigt keine affektiven Aspekte (z.B. Einstellung zum Lesen). Die gegenstandsbezogene Teilfacette der intrinsischen Lesemotivation greift diesen kognitiven Aspekt auf und bezieht sich z.B. auf Leseanreize, die aus thematischem Interesse und aus dem Wunsch nach Wissenserwerb resultieren (Schiefele, 1996). Folglich steht bei gegenstandsbezogenen Leseanreizen eher eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes im Vordergrund, während erlebnisbezogene Leseanreize primär auf eine emotionale Auseinandersetzung abzielen dürften.

Welche strukturellen Beziehungen zwischen dem literarischen Leseselbstkonzept und der Fantasieempathie bestehen, ist dagegen unklar. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass affektive Merkmale, wie die Empathie, bei der Erklärung von Leistungsunterschieden im Textverstehen bisher kaum berücksichtigt wurden (vgl. aber Feshbach & Feshbach, 1987). Deshalb liegen wenige Erkenntnisse darüber vor, wie sie mit anderen motivationalen oder kognitiven Determinanten zusammenhängen. Auch ist unklar, an welcher Stelle affektive Merkmale in vorhandene Modellvorstellungen zur Erklärung des Textverstehens integriert werden könnten, die bislang nur kognitive, motivationale und familiäre Merkmale berücksichtigen (vgl. z.B. bei Möller & Schiefele, 2004; Schaffner, 2009). Anzunehmen ist, dass die Fantasieempathie und das literarische Leseselbstkonzept positiv miteinander assoziiert sind. Denn das Leseselbstkonzept hängt auch mit der (emotionalen) Involviertheit (bezeichnet als *engagement*) beim Lesen zusammen (De Naeghel et al., 2012), die eine konzeptuelle und empirische Nähe zur Empathie aufweist (Steinhauer, 2009). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Fantasieempathie und das literarische Leseselbstkonzept unabhängig voneinander Varianz im literarischen Textverstehen erklären. Denn die Merkmale zielen entweder auf eine eher emotionale (Empathie) oder eine stärker kognitive (Selbstkonzept) Auseinandersetzung mit dem Text ab. Allerdings ist zu erwarten, dass die Effekte der Fantasieempathie und des literarischen Leseselbstkonzeptes bei einer zusätzlichen Berücksichtigung der intrinsischen Lesemotivation nicht direkt zur Vorhersage des literarischen Textverstehens beitragen. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Effekte über die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation vermittelt werden, da die gegenstandsbezogene Komponente die eher kognitive Ausrichtung des Leseselbstkonzeptes aufgreift und die erlebnisbezogene Komponente die stärker emotionale Ausrichtung der Fantasieempathie.

Fragestellung

Auf Basis der Ergebnisse aus den Studien 1 bis 4 konnten die affektiven und motivationalen Merkmale identifiziert werden, die das literarische Textverstehen in einer querschnittlichen Betrachtung erklären. In der vorliegenden längsschnittlichen Studie soll untersucht werden, welche langfristigen struktu-

rellen Beziehungen zwischen den Prädiktoren des literarischen Textverstehens bestehen und wie sie gemeinsam zur Vorhersage des literarischen Textverstehens beitragen. Die strukturanalytischen Ergebnisse aus den Studien 1 und 3 sowie die korrelativen Ergebnisse aus den Studien 2 und 4 sollen im Zuge dessen anhand der Längsschnittsstichprobe repliziert werden.

Die theoretisch angenommenen strukturellen Beziehungen zwischen der emotionalen Fantasieempathie, dem literarischen Leseselbstkonzept, der intrinsischen Lesemotivation und dem literarischen Textverstehen sind in Abbildung 9 dargestellt. Das Modell spiegelt zunächst die Annahme wider, dass die Fantasieempathie und das literarische Leseselbstkonzept miteinander korrelieren, obwohl die Fantasieempathie zum ersten Messzeitpunkt des Längsschnitts erfasst wurde (Winter 2010) und das literarische Leseselbstkonzept zum zweiten Messzeitpunkt (Sommer 2011). Eine ungerichtete korrelative Betrachtung beider Merkmale ist hier jedoch angemessener als eine gerichtete. Denn es liegen bisher weder theoretische Annahmen noch empirische Befunde darüber vor, ob und welche (gerichtete) strukturelle Beziehung zwischen der Fantasieempathie und dem literarischen Leseselbstkonzept besteht. Zudem wurden beide Messzeitpunkte im Abstand von etwa sechs Monaten durchgeführt und liegen zeitlich sehr eng beieinander. Da es sich bei beiden Faktoren um Trait-Merkmale handelt, die nur langfristig veränderbar sind, ist nicht zu erwarten, dass die Fantasieempathie die Entwicklung des literarischen Leseselbstkonzeptes in diesem Zeitraum bedeutsam beeinflusst hat.

Darüber hinaus macht das Modell deutlich, dass die Fantasieempathie die Entwicklung erlebnisbezogener Leseanreize stärker begünstigen sollte als gegenstandsbezogene. Außerdem wird erwartet, dass der Effekt der Fantasieempathie über die Dimensionen der intrinsischen Lesemotivation auf das literarische Textverstehen vermittelt wird und selbst keinen eigenständigen Effekt mehr auf das Textverstehen aufweist. Der Effekt des literarischen Leseselbstkonzeptes auf das literarische Textverstehen sollte sich dagegen vor allem über die gegenstandsbezogene Lesemotivation vermitteln und weniger über erlebnisbezogene Leseanreize. Entsprechend der Annahmen im Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) sollte das literarische Leseselbstkonzept überdies keinen direkten Beitrag zur Vorhersage des literarischen Textverstehens leisten. Die Dimensionen der intrinsischen Lesemotivation (erlebnis- und gegenstandsbezogen) sollten positive Effekte auf das literarische Textverstehen aufweisen, die sich – wie in Studie 3 – nicht signifikant voneinander unterscheiden. Zudem ist zu erwarten, dass die angenommenen strukturellen Beziehungen zwischen den einbezogenen Merkmalen auch unter Kontrolle der Schulform- und Geschlechtszugehörigkeit gezeigt werden können.

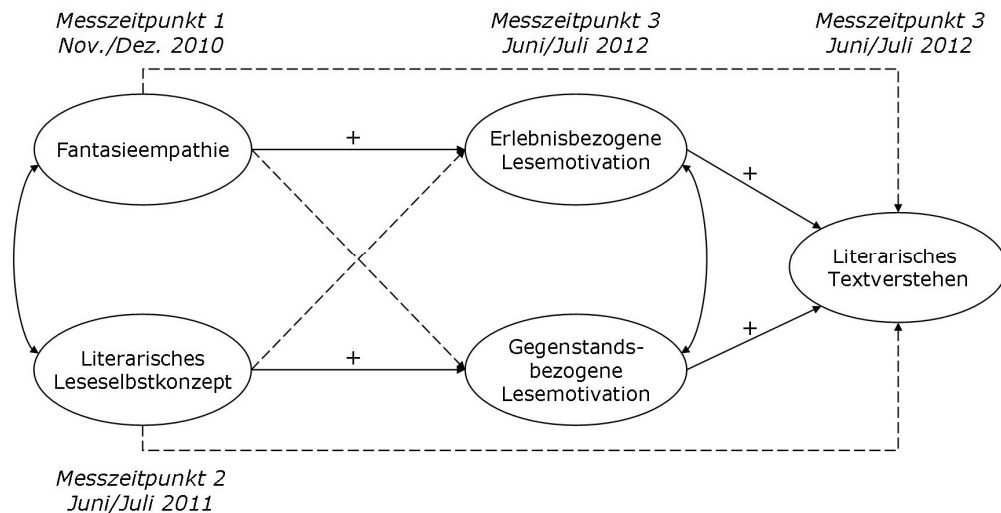


Abbildung 9. Theoretisches Modell zur Vorhersage des literarischen Textverstehens aus der Fantasieempathie, dem literarischen Leseselbstkonzept und Komponenten der intrinsischen Lesemotivation. Gestrichelte Pfade stehen für Zusammenhänge, die niedriger ausfallen sollten als durchgehende Pfade. Die Kontrollvariablen (Textverstehensleistung des ersten Messzeitpunktes, Schulform, Geschlecht) sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet.

5.3 Methode

Stichprobe

In die Analyse wurden 1552 Jugendliche (51% weiblich) von Realschulen ($n = 624$, 52% weiblich, 25 Klassen) und Gymnasien ($n = 928$, 50% weiblich, 38 Klassen) in Bayern einbezogen, die im Rahmen des LUK-Projektes an den drei längsschnittlichen Messzeitpunkten teilnahmen (vgl. Punkt 4).

Instrumente⁵

Die Operationalisierung der Konstrukte literarisches Textverstehen (3. Messzeitpunkt: semantisch: 42 Items, $r_{tt} = .76$; idiolektal: 35 Items, $r_{tt} = .74$), erlebnisbezogene (4 Items, $\alpha = .88$) und gegenstandsbezogene Lesemotivation (4 Items, $\alpha = .87$) und literarisches Leseselbstkonzept (vgl. 4.2.4) erfolgte analog zum Vorgehen in den Studien 1, 3 und 4 (vgl. Punkt 4). Als Kontrollvariablen wurde neben der Schulform- und Geschlechtszugehörigkeit auch die Leistung im literarischen Textverstehen des ersten Messzeitpunktes berücksichtigt (41 Items, $r_{tt} = .76$).

Anders als in Studie 2 wurde die Fantasieempathie zum ersten Messzeitpunkt anhand des Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogens (SPF; Paulus, 2004) erfasst, der die deutsche Version des *Interpersonal-Reactivity Index* (Davis, 1983) darstellt. Die Subskala Fantasieempathie (4 Items, z.B. „Wenn ich einen guten Film sehe, kann ich mich sehr leicht in die Hauptperson hineinversetzen.“, $\alpha = .70$) ist mit der emotionalen Fantasieempathie aus der E-Skala (Leibetseder et al., 2007) vergleichbar, die in Studie 2 eingesetzt wurde.

⁵ Ausführungen zur Operationalisierung der Konstrukte werden hier ergänzend zu den Einzelstudien (vgl. Abschnitt 4) vorgenommen. Dies ist notwendig, weil alle interessierenden Merkmale (außer literarisches Leseselbstkonzept) in der längsschnittlichen Analyse zu anderen Messzeitpunkten erfasst wurden als in den Einzelstudien.

Analysestrategie

Anders als in Studie 4 wurde das literarische Leseselbstkonzept nicht auf Basis von Einzelitems modelliert, sondern auf der Grundlage von textsortenspezifischen Indikatoren (Gedicht, Roman, Drama), die auf Skalenmittelwerten beruhen.

Wie in den Studien 1 bis 4 (vgl. 4.2.5) erfolgte die Analyse der strukturellen Beziehungen zwischen den einbezogenen Merkmalen anhand eines Strukturgleichungsmodells. Die interessierenden Variablen wurden latent modelliert. Als Kontrollvariablen wurden das Geschlecht, die Schulform und die literarische Textverstehensleistung des ersten Messzeitpunktes (als WLE eines eindimensionalen Modells) als manifeste Variablen in die Analyse miteinbezogen. Da das Modell nicht-kontinuierliche Variablen beinhaltet, wurde der WLSMV als Schätzalgorithmus verwendet.

Umgang mit fehlenden Werten

Zwischen den einzelnen Messzeitpunkten kam es zu zufällig bedingten Ausfällen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern (*missing at random*). Die daraus resultierenden Datenmissings wurden zu jedem Messzeitpunkt durch Neurekrutierungen aufgefüllt, sodass für jeden Messzeitpunkt Daten von etwa 1000 Jugendlichen ($964 < N < 1052$) vorliegen. Da insgesamt 30% der Schülerinnen und Schüler an allen drei Messzeitpunkten teilnahmen, wurde für die vorliegende Analyse eine multiple Imputation der vorhandenen Daten mittels *Markov-Chain-Monte-Carlo* (MCMC) Schätzung vorgenommen. Dabei wurden $k = 10$ vollständige Datensätze imputiert, auf deren Basis die strukturanalytische Modellierung durchgeführt und die jeweiligen Parameter nach den Regeln von Rubin (1987) kombiniert wurden.

5.4 Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken und Interkorrelationen der beobachteten Variablen sind in Tabelle 5 dargestellt. Deutlich wird, dass alle Prädiktorvariablen substantiell mit dem literarischen Textverstehen des ersten und des dritten Messzeitpunktes assoziiert sind. Das literarische Textverstehen des ersten Messzeitpunktes korreliert etwa gleich stark mit den motivationalen und affektiven Prädiktorvariablen. Demgegenüber hängt das literarische Textverstehen des dritten Messzeitpunktes erwartungsgemäß stärker mit den Dimensionen der intrinsischen Lesemotivation zusammen, die ebenfalls zum dritten Messzeitpunkt erfasst wurden, als mit dem literarischen Leseselbstkonzept und der Fantasieempathie. Entsprechend der Erwartung weist die Fantasieempathie einen etwas engeren Zusammenhang mit der erlebnisbezogenen Lesemotivation auf als mit der gegenstandsbezogenen Lesemotivation und dem literarischen Leseselbstkonzept. Demgegenüber ist das literarische Leseselbstkonzept gleichermaßen mit den Komponenten der intrinsischen Lesemotivation assoziiert. Wie in den Studien 2, 3 und 4 sind Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen und schulformspezifische Unterschiede zugunsten von Jugendlichen an Gymnasien auf allen interessierenden Variablen erkennbar.

Tabelle 5

Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen der beobachteten Variablen

	<i>MW</i>	<i>SE</i>	1	2	3	4	5	6	7
1) Literarisches Textverstehen ^a MZP1	0.01	0.05							
2) Literarisches Textverstehen ^a MZP3	0.13	0.04	.55*						
3) Fantasieempathie MZP1	2.77	0.03	.30*	.25*					
4) Literarisches Leseselbstkonzept MZP2	2.93	0.02	.30*	.21*	.36*				
5) Erlebnisbezogene LM MZP3	2.51	0.05	.31*	.37*	.49*	.34*			
6) Gegenstandsbezogene LM MZP3	3.03	0.04	.28*	.37*	.34*	.36*	.53*		
7) Geschlecht	0.50	0.03	-.24*	-.28*	-.35*	-.19*	-.31*	-.20*	
7) Schulform	0.60	0.07	.31*	.32*	.12*	.17*	.17*	.21*	.01

Anmerkungen. Dargestellt sind Mittelwerte (*MW*) und Standardfehler der Mittelwerte (*SE*) sowie Interkorrelationen; ^a als WLE eines eindimensionalen Modells; LM: Lesemotivation; für die Kodierung des Geschlechts gilt: 0 = weiblich, 1 = männlich und für die Schulformzugehörigkeit gilt: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium, $N = 1552$.

* $p < .01$

Das Ergebnis des Strukturgleichungsmodells ist in Abbildung 10 dargestellt. Bei der Schätzung wurden alle direkten Pfade der Prädiktoren auf das literarische Textverstehen zugelassen. Die Anpassung der empirischen Daten an das Modell weist darauf hin, dass der Modellfit noch als akzeptabel bezeichnet werden kann ($\chi^2 = 948.04$, $df = 143$, $p < .01$, RMSEA = .06, CFI = .93, TLI = .91). Ersichtlich wird, dass beide Komponenten der intrinsischen Lesemotivation auch unter Kontrolle der früheren Textverstehensleistung Varianz am Verstehen literarischer Texte zum dritten Messzeitpunkt aufklären. Zwar ist die gegenstandsbezogene Lesemotivation nominell stärker mit dem literarischen Textverstehen assoziiert als die erlebnisbezogene Lesemotivation, differenziell signifikant ist der Unterschied zwischen den Regressionsparametern aber nicht (Wald- $\chi^2 = 0.65$, $df = 1$, $p = .42$). Dieses Ergebnis bestätigt damit die Befunde aus Studie 3, in der beide Dimensionen der intrinsischen Lesemotivation ebenfalls vergleichbare Effekte auf das literarische Textverstehen aufweisen.

Das literarische Leseselbstkonzept weist dagegen erwartungsgemäß keinen direkten Effekt auf das literarische Textverstehen auf. Stattdessen begünstigt das literarische Leseselbstkonzept die intrinsische Lesemotivation und trägt stärker zur Vorhersage der gegenstandsbezogenen als der erlebnisbezogenen Lesemotivation bei, was sich in einem mittelgroßen Effekt widerspiegelt (Wald- $\chi^2 = 3.64$, $df = 1$, $p = .05$, $\theta = 0.41$).

Auch die Fantasieempathie erklärt keine Varianz im literarischen Textverstehen des dritten Messzeitpunktes. Entsprechend der theoretischen Erwartung begünstigt die Fantasieempathie insbesondere die erlebnisbezogene und weniger die gegenstandsbezogene Lesemotivation (Wald- $\chi^2 = 3.76$, $df = 1$, $p = .05$, $\theta = 0.61$). Dieser differenzielle Vorhersagebeitrag ist durch einen kleinen bis mittelgroßen Effekt gekennzeichnet.

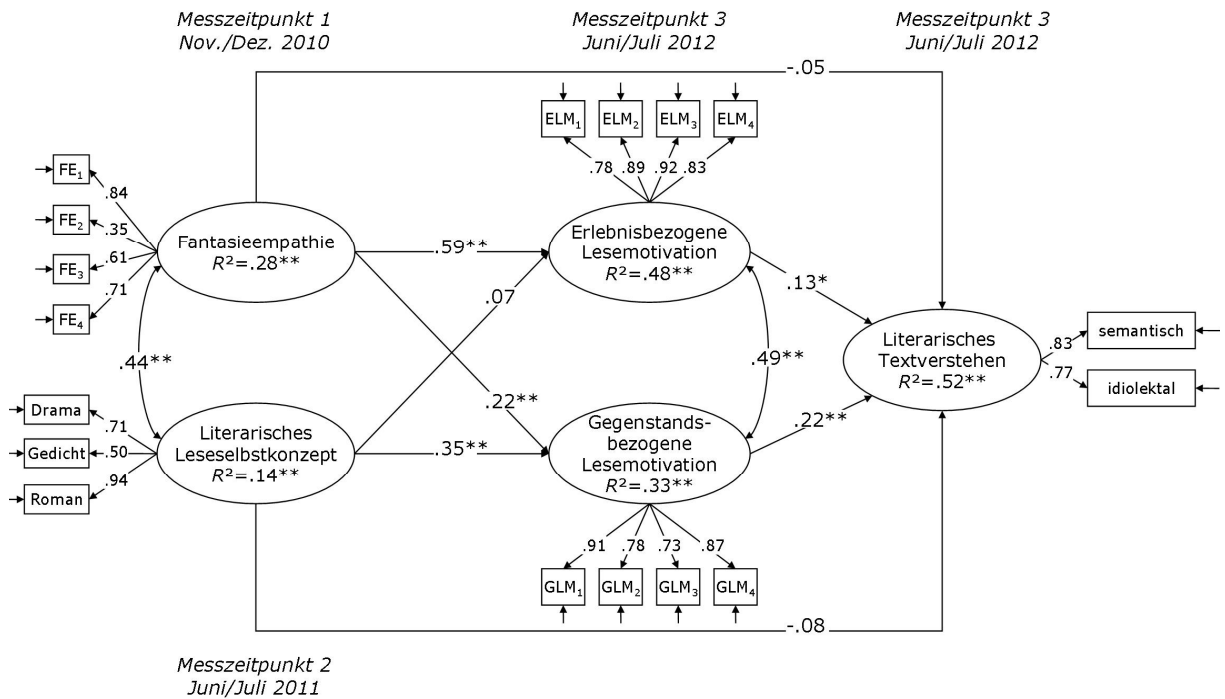


Abbildung 10. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage des literarischen Textverstehens aus Fantasieempathie, literarischem Leseselbstkonzept und Komponenten der intrinsischen Lesemotivation. (Anmerkungen. Die Kontrollvariablen (Schulform, Geschlecht) sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet, sondern werden in Tabelle 6 dargestellt; FE: Fantasieempathie; ELM/ GLM: erlebnis-/gegenstandsbezogene Lesemotivation; Faktorladungen und ** $p < .01$, * $p < .05$.)

Tabelle 6

Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren

	Geschlecht	Schulform	Literarisches Textverstehen MZP1
Literarisches Textverstehen MZP3	-.15**	.17**	.47**
Fantasieempathie MZP1	-.38**	.08*	.27**
Literarisches Leseselbstkonzept MZP2	.03	.06	.13*
Erlebnisbezogene Lesemotivation MZP3	-.06	.06	.06
Gegenstandsbezogene Lesemotivation MZP3	-.01	.11*	.07

Anmerkungen. Für die Kodierung des Geschlechts gilt: 0 = weiblich, 1 = männlich und für die Schulform gilt: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; MZP = Messzeitpunkt; $N = 1552$.

** $p < .01$, * $p < .05$

Die Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren sind in Tabelle 6 dargestellt. Anders als in den Studien 3 und 4 weisen die motivationalen Merkmale (intrinsische Lesemotivation, literarisches Leseselbstkonzept) unter Kontrolle der Fantasieempathie, der Schulformzugehörigkeit und der früheren Textverstehensleistung keine geschlechtsspezifischen Unterschiede mehr auf. Die Geschlechtsunterschiede im literarischen Textverstehen, die in den Studien 1 bis 4 deutlich wurden, konnten durch den Einbezug der motivationalen Merkmale und der Textverstehensleis-

tung des ersten Messzeitpunktes nicht erklärt werden. Das gleiche gilt für die höheren Werte in der Fantasieempathie zugunsten der Mädchen, die in Studie 2 gezeigt wurden. Deutlich wird außerdem, dass die in Studie 3 und 4 gezeigten Schulformunterschiede in der erlebnisbezogenen Lesemotivation bzw. dem literarischen Leseselbstkonzept zugunsten von Jugendlichen an Gymnasien in der längsschnittlichen Betrachtung verschwinden. Für alle anderen Merkmale bleiben die Schulformunterschiede zugunsten von Gymnasiasten, entsprechend der Ergebnisse aus den Studien 1 bis 4 bestehen.

Insgesamt wird durch die einbezogenen motivationalen und affektiven Prädiktoren und die Kontrollvariablen Geschlecht, Schulform und die frühere Textverstehensleistung eine Varianzaufklärung von 52% im literarischen Textverstehen am Ende des 10. Schuljahres erreicht. Vergleichsweise hoch fällt der Anteil der aufgeklärten Varianz für die erlebnisbezogene Lesemotivation aus (48%). Bei allen anderen Variablen werden deutlich geringere Varianzbeiträge durch die Prädiktoren und die einbezogenen Kontrollvariablen Schulform, Geschlecht und Textverstehensleistung des ersten Messzeitpunktes erklärt ($.14 < R^2 < .33$).

6. Abschließende Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der durchgeführten Studien sollen nachfolgend dahingehend diskutiert werden, inwiefern sie Belege für die theoretisch angenommene Struktur des literarischen Textverstehens liefern und die Annahme der Unterscheidbarkeit des Verstehens literarischer und faktualer Texte unterstützen. Zunächst wird die Frage nach der internen Struktur des literarischen Textverstehens erörtert. Anschließend werden die Effekte affektiver und motivationaler Faktoren auf das literarische und faktuale Textverstehen aus den Studien 1 bis 4 sowie die strukturellen Beziehungen zwischen den Prädiktoren des literarischen Textverstehens aus der integrativen Analyse (Studie 5) zusammenfassend diskutiert. Abschließend soll auf die Grenzen der vorliegenden Arbeit eingegangen werden, bevor aus den einzelnen Studien ableitbare Implikationen für die pädagogische Praxis und zukünftige Forschungsbemühungen beleuchtet werden.

6.1 Struktur des literarischen Textverstehens

Die durchgeführten Analysen in Studie 1 unterstützen die Annahme, dass das literarische Textverstehen primär durch zwei kognitive Verstehensanforderungen charakterisiert werden kann. Während *semantische* Verstehensleistungen auf die Bildung einer kohärenten Textdeutung abzielen, erfordert das *idiolektale* Verstehen das Erkennen formalspezifischer Besonderheiten und ästhetischer Auffälligkeiten im Text, deren Wirkung auf der semantischen Bedeutungsebene integriert werden muss (Eco, 1990). Deutlich wurde auch, dass kontextuelle Verstehensanforderungen primär durch semantische oder idiolektale Aspekte geprägt sind und die Eigenständigkeit dieser Dimension des literarischen Textverstehens zumindest empirisch nicht gestützt wird. Aus Sicht der ästhetischen Semiotik ist die identifizierte zweidimensionale Struktur des literarischen Textverstehens plausibel (Eco, 1990). Allerdings stellen kontextuelle Anforderungen, wie die Verknüpfung textinterner und textexterner (z.B. historischer, motivgeschichtlicher, gattungsspezifischer) Informationen, das Herstellen intertextueller

Bezüge oder das Erkennen des Fiktionalitätsgrades eines Textes (vgl. Frederking et al., 2008) aus Sicht der Bildungsstandards am Ende der Sekundarstufe I wichtige Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten dar (KMK, 2004c). In den Standards für die Sekundarstufe II (KMK, 2012) rücken diese Aspekte noch stärker in den Vordergrund, indem explizit darauf hingewiesen wird, dass „Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermittelt und Bezüge zu weiteren Kontexten hergestellt“ werden sollen (KMK, 2012, S. 21). Dass kontextuelle Verstehensanforderungen empirisch keine eigene Dimension darstellten, könnte möglicherweise auf eine noch nicht optimale Aufgabenkonstruktion der kontextuellen Items zurückzuführen sein und sollte deshalb in weiteren Studien untersucht werden. So mussten bei kontextuellen Aufgaben häufig intertextuelle Bezüge hergestellt werden, d.h. es sollte die Semantik einer Textbotschaft zwischen Texten aus unterschiedlichen Epochen (oder Genres) vergleichend untersucht werden. Allerdings unterscheiden sich die eingesetzten Subtexte oftmals nur marginal in ihrer sprachlichen und formalen Gestaltung vom Stammtext. Das Herstellen derartiger *intertextueller* Bezüge stellte deshalb möglicherweise keine signifikant andere Verstehensanforderung dar als die Bildung *intratextueller* Bezüge, die auch bei der Bewältigung semantischer oder idiolektaler Aufgaben zentral sind (vgl. Frederking et al., 2009).

Zwar fiel der Zusammenhang zwischen der semantischen und idiolektalen Dimension ($.87 \leq r \leq .91$) verhältnismäßig hoch aus, die Abgrenzbarkeit beider Verstehensbereiche konnte aber weder in Studie 1 noch in weiteren Analysen, die wir im Rahmen des Projektes durchführten, widerlegt werden (Roick et al., 2013; Roick et al., 2010). Bei der Prüfung der Dimensionalität des Lesekompetenzmodells in der PISA 2000 Studie wurden ähnlich hohe Zusammenhänge zwischen den drei postulierten Dimensionen des allgemeinen Textverstehens (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten; $.88 \leq r \leq .94$) berichtet (Artelt & Schlagmüller, 2004). Die hohe latente Korrelation in der vorliegenden Studie lässt sich einerseits mit der zugrunde liegenden Theorie der ästhetischen Semiotik erklären, andererseits aber auch auf Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Schulformen zurückführen.

Eco (1990) siedelt das idiolektale Verstehen auf einer metasprachlichen Ebene an. Um idiolektale Verstehensanforderungen bewältigen zu können, muss der Leser hinterfragen, durch welche strukturellen Merkmale der Text u.a. die Entwicklung semantischer Bedeutungen steuert. Auf dieser Ebene müssen Textform und Textinhalt aufeinander bezogen werden, um die ästhetische Textbotschaft zu erfassen (Eco, 1990). Aus Sicht der ästhetischen Semiotik interagieren also beide Verstehensanforderungen miteinander. Dieser enge Bezug spiegelt sich auch in den entwickelten Testaufgaben wider (vgl. Frederking et al., 2012; Meier, Roick & Henschel, im Druck; Roick et al., 2013). Die Bewältigung idiolektaler Verstehensanforderungen setzt nicht nur ein losgelöstes Erkennen formaler Textmerkmale voraus, sondern stets die Identifikation *und* die Entwicklung einer Deutung darüber, ob und wie Strukturmerkmale eine semantische Bedeutung hervorrufen (Frederking et al., 2008). Die Fähigkeit, komplexe idiolektale Verstehensanforderungen bewältigen zu können, hängt deshalb naturgemäß in hohem Maße mit der Fähigkeit zusammen, den semantischen Gehalt eines Textes zu erschließen. Dieser enge theoretische Bezug spiegelt sich in der hohen Korrelation zwischen den beiden Dimensionen wider.

Ein Teil der gemeinsamen Varianz zwischen der semantischen und der idiolektalen Dimension ließ sich in Studie 1 aber auch auf die Schulformzugehörigkeit zurückführen. Dieses Ergebnis ist konform mit den Befunden von Roick et al. (2013). Die Autoren zeigten, dass der Zusammenhang zwischen der semantischen und der idiolektalen Dimension in leseschwächeren Gruppen (z.B. an Hauptschulen) – aufgrund erheblicher Leistungsunterschiede zwischen beiden Dimensionen – niedriger aus-

fällt als in leistungsstarken Gruppen. Dieses Ergebnis könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich semantische und idiolektale Verstehenskompetenzen in leistungsschwächeren Gruppen unterschiedlich entwickeln. In höheren Bildungsgängen scheint die enge Bezugnahme von Textinhalt und -form – entsprechend der ästhetischen Semiotik (Eco, 1990) – dagegen stärker gemeinsam gefördert zu werden. Für die schulformspezifischen Unterschiede könnten auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im implementierten Curriculum (mit-)verantwortlich sein. So schätzen Lehrkräfte in leistungsschwächeren Gruppen (z.B. an Hauptschulen) idiolektale Verstehensanforderungen als weniger bedeutsam ein als Lehrkräfte in leistungsstarken Lerngruppen an Gymnasien (Henschel, Friedrich, Roick, Stanat & Frederking, 2010).

Insgesamt lieferte Studie 1 erste Hinweise auf eine zweidimensionale Struktur des literarischen Textverstehens. Dennoch sind weitere Studien notwendig, die untersuchen, ob diese Struktur um zusätzliche Dimensionen zu erweitern ist. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang Anforderungen, die auf die Integration von literarischem Vor- bzw. Fachwissen abzielen (Meier et al., 2012). Darüber hinaus benennen Frederking und Brüggemann (2012) beispielsweise das Erkennen der im Text intendierten Emotionen als eine zentrale literarische Verstehensanforderung, die vor allem die Bildung von Inferenzen beanspruchen könnte, die sich auf emotionale Zustände von Figuren beziehen (Gernsbacher et al., 1992). Neuere Analysen, die im Rahmen des LUK-Projektes durchgeführt werden, beschäftigen sich deshalb mit der Frage, ob das Erkennen von im Text intendierten Emotionen und der Einbezug von literarischem Fachwissen eigene Dimensionen des literarischen Textverstehens darstellen und ob diese von semantischen und idiolektalen Verstehensanforderungen unterschieden werden können.

Anhand von Vergleichen alternativer Modelle konnten in Studie 1 auch Belege für die Konzeptualisierung des Textverstehens als zweidimensionales textartspezifisches Konstrukt (literarisch vs. faktual) erbracht werden. Anzunehmen ist aber, dass die hier gezeigte Abgrenzbarkeit textartspezifischer Verstehensleistungen nicht ausschließlich auf die Operationalisierung der Testaufgaben (semantisch, idiolektal) zurückzuführen ist. Denn vergleichbare Korrelationen zwischen dem literarischen und dem faktualen Textverstehen wurden auch in Studie 3 deutlich, in der für das literarische Textverstehen die gleiche Operationalisierung zugrunde lag, wie z.B. in der Reanalyse der PISA 2000 Studie von Artelt und Schlagmüller (2004) oder der Analyse von Pilotierungsdaten des IQB-Ländervergleichs (Böhme & Robitzsch, 2009). Idiolektale und kontextuelle Verstehensanforderungen spielen in diesen Operationalisierungen nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Abschnitt 2.5). Dies legt die Annahme nahe, dass die Unterscheidbarkeit literarischer und faktualer Verstehensleistungen auf mindestens zwei Aspekte zurückzuführen sein könnte.

In Studie 3 wurden das literarische und faktuale Textverstehen gleichermaßen auf der Grundlage der PISA Dimensionen (Informationen suchen, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten) operationalisiert. Die Anforderungen in den Testaufgaben unterschieden sich dementsprechend nicht systematisch. Ausschlaggebend für die Differenzierung literarischer und faktualer Verstehensleistungen dürfte deshalb ausschließlich der Stimulustext sein, der aufgrund seiner inhaltlichen und strukturellen Beschaffenheit eine literarische oder nicht-literarische Lesehaltung evoziert (vgl. Hoffstaedter, 1986). Infolgedessen scheinen textartspezifische Lese- bzw. Verarbeitungsstrategien bei der Bewältigung der gleichen Verstehensanforderungen angewendet zu werden (vgl. Abschnitt 2.4).

In den Studien 1, 2, 4 und 5 erfolgte die Operationalisierung des literarischen Textverstehens dagegen auf Grundlage des Modells der literarästhetischen Urteilskompetenz, während dem faktualen Textverstehen das PISA Modell zugrunde lag. Den Testaufgaben liegen in diesen Studien somit sys-

tematisch unterschiedliche Anforderungen zugrunde, da kontextuelle und idiolektale Verstehensaspekte im PISA Lesekompetenzmodell nur eine eingeschränkte Rolle spielen. Entsprechend wurde in Studie 1 erkennbar, dass sich die Aufgabenanforderungen bei der Bearbeitung literarischer und faktualer Texte auch empirisch voneinander unterscheiden. Folglich könnten sowohl der Stimulustext als auch die textartspezifischen Anforderungen in den Testaufgaben dazu beigetragen haben, dass textartspezifische Verstehensleistungen differenziert werden können. Inwieweit beide Aspekte die Abgrenzbarkeit des literarischen und faktualen Textverstehens unabhängig voneinander beeinflussen, muss in weiteren Studien untersucht werden. Sollten in Studie 3 ausschließlich die Lesehaltungen für die Differenzierung des literarischen und faktualen Textverstehens ausschlaggebend sein, dürften die Korrelationen zwischen den Faktoren deutlich ansteigen, wenn beispielsweise mittels Testletmodellierung für textbezogene Varianzanteile kontrolliert wird.

Unabhängig davon, wodurch die Unterscheidung des literarischen und faktualen Textverstehens zu erklären ist, dürften die kognitionspsychologischen Unterschiede zwischen beiden Aspekten in der stärkeren Bildung elaborativer Inferenzen liegen (Magliano, Baggett & Graesser, 1996). Möglicherweise spielen aber auch emotionale Prozesse bei der Verarbeitung literarischer Texte eine größere Rolle als beim Lesen faktualer Texte (Dyer, 1983; Kleres, 2011). Die Bildung qualitativ oder quantitativ unterschiedlicher Inferenzen lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht empirisch überprüfen. Aus theoretischer Sicht ist jedoch anzunehmen, dass das Verstehen literarischer Texte häufiger die Bildung elaborativer Inferenzen erfordert, die z.B. auf Mehrdeutigkeit, Handlungsmotive von Figuren oder die Wirkung sprachstruktureller Merkmale abzielen (vgl. für Aufgabenbeispiele bei Meier et al., 2012; Meier et al., im Druck; Roick et al., 2013). Hinweise auf eine stärkere Aktivierung emotionaler Prozesse liefern die Ergebnisse der Studien 2 und 3 zumindest indirekt. Denn das literarische Textverstehen konnte in diesen Studien durch Komponenten affektiv-motivationaler Merkmale (Fantasieempathie, erlebnisbezogene Lesemotivation) besser erklärt werden als das faktuale Textverstehen.

Darüber hinaus sprechen unterschiedliche Zusammenhangsmuster zwischen dem literarischen bzw. faktualen Textverstehen und den Noten in unterschiedlichen Schulfächern für eine Trennung des textartspezifischen Verstehens. Erwartungsgemäß weisen die Partialkorrelationen darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen den Dimensionen des literarischen Textverstehens und Noten in sprachlichen Schulfächern (Deutsch, Englisch) auch unter Kontrolle des faktualen Textverstehens und Noten in anderen Schulfächern erhalten bleibt. Für das faktuale Textverstehen gilt dies dagegen nicht. Offenbar werden Noten in sprachlichen Schulfächern zum Ende der Sekundarstufe I vor allem durch Leistungen beeinflusst, die im Zusammenhang mit literarischen Texten erbracht werden.

Weitere Belege für die Konstruktvalidität eines zweidimensionalen Modells des Textverstehens lieferten die Studien 2 bis 4. Einzelne Komponenten der analysierten affektiven und motivationalen Merkmale wiesen differenzielle Zusammenhänge mit beiden Dimensionen des Textverstehens auf und unterstützen deshalb die Annahme, dass die teilweise unterschiedlichen kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Verstehen literarischer und faktualer Texte auch mit unterschiedlichen Lernermerkmalen in Zusammenhang stehen.

6.2 Effekte der Lesemotivation auf das Textverstehen

Studie 3 lieferte zunächst Hinweise darauf, in welchem Ausmaß einzelne Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation mit dem literarischen und faktualen Textverstehen zusam-

menhängen. Für die Komponenten der extrinsischen Lesemotivation bestätigten sich die Ergebnisse, die auch für das *allgemeine* Textverstehen gezeigt wurden (Schiefele et al., 2012). Entsprechend wies die leistungsbezogene Lesemotivation keine und die wettbewerbsbezogene Lesemotivation negative Effekte auf beide Formen des Textverstehens auf. Der negative Effekt der wettbewerbsbezogenen Lesemotivation auf das Textverstehen könnte damit zu erklären sein, dass wettbewerbsorientierte Ziele die Aufmerksamkeit des Lernalers von aufgabenrelevanten Informationen ablenken oder unangemessene Strategien zur Bewältigung der Aufgabenanforderung nach sich ziehen (vgl. Bergin, 1995).

Demgegenüber erklärten die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation Varianz in beiden Formen des Textverstehens. Allerdings konnte der erwartete differenzielle Effekt der gegenstandsbezogenen intrinsischen Lesemotivation zugunsten des faktualen Textverstehens in Studie 3 nicht gestützt werden. Stattdessen erklärt diese Lesemotivationsfacette beide Formen des Textverstehens gleichermaßen gut. Der dadurch aufgeklärte Varianzanteil im literarischen und faktualen Textverstehen kann dabei nicht auf Unterschiede in anderen Komponenten der Lesemotivation oder auf die Kontrollvariablen Schulform, Familiensprache und Sozialstatus zurückgeführt werden. Dieses Ergebnis unterstützt zum einen die Annahme, dass die gegenstandsbezogene Lesemotivation die Lesefrequenz erhöhen kann, woraus z.B. die Aneignung von Vorwissen resultiert und das Textverstehen begünstigt wird (McNamara & Kintsch, 1996). Zum anderen könnte ihr eigenständiger Effekt auf das literarische Textverstehen ein Hinweis darauf sein, dass sich die gegenstandsbezogene Lesemotivation textartunabhängig auf die Lesepräferenz und -häufigkeit auswirkt. Denn Personen mit einer hohen gegenstandsbezogenen Lesemotivation lesen, weil sie ein bestimmtes Thema besonders interessiert oder sie sich neues Wissen über ein Themengebiet aneignen möchten (Schaffner & Schiefele, 2007). Deshalb könnte die Auswahl von Texten, die neues Wissen vermitteln, entscheidender sein als eine gezielt textartspezifische Auswahl. In Übereinstimmung mit bisherigen Befunden zum *allgemeinen* Textverstehen (Schiefele et al., 2012) stellt die gegenstandsbezogene Lesemotivation also auch einen wichtigen Prädiktor für die Erklärung des faktualen und des literarischen Textverstehens dar.

Die Unterscheidbarkeit des literarischen und faktualen Textverstehens wurde in Studie 3 vor allem dadurch unterstützt, dass die erlebnisbezogene intrinsische Lesemotivation erwartungsgemäß ausschließlich das literarische Textverstehen erklärt und mit dem faktualen Textverstehen nicht zusammenhängt. Jugendliche mit einer hohen erlebnisbezogenen Lesemotivation zeichnen sich durch den Wunsch nach stellvertretendem Erleben beim Lesen aus sowie durch das Bedürfnis, sich „in einer Geschichte verlieren“ zu wollen (Schaffner & Schiefele, 2007). Dieses Handlungsziel lässt sich vermutlich besonders gut im Umgang mit literarischen Texten erreichen, da diese aufgrund ihrer ästhetischen Beschaffenheit einen emotionalen Verstehenszugang ermöglichen, den faktuale Texte in der Regel nicht bieten (Iser, 1976; Jauß, 1982; Olsen, 2011). Entsprechend unterstützen die Ergebnisse die Annahme, dass Personen mit einer hohen erlebnisbezogenen Lesemotivation häufiger literarische als faktuale Texte lesen, wodurch der Umgang mit ästhetischen Strukturen (z.B. Mehrdeutigkeit, Unbestimmtheitsstellen) geübt und das literarische Textverstehen infolgedessen stärker begünstigt wird als das faktuale. Ob sich erlebnisbezogene Leseanreize tatsächlich textartspezifisch entfalten und insbesondere das häufige Lesen literarischer Texte anregen, muss in Folgestudien genauer untersucht werden. Die Ergebnisse von Möller und Retelsdorf (2008) legen diese Vermutung aber nahe, da die erlebnisbezogene Lesemotivation einen engeren Zusammenhang mit der Präferenz aufweist, literarische statt faktuale Texte zu lesen. Ebenso gilt es dabei zu überprüfen, ob gegenstandsbezogene Leseanreize mit einem textartunspezifischen Leseverhalten einhergehen und deshalb gleichermaßen Effekte auf beide Textverstehensformen aufweisen.

Die Effekte der einzelnen Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation auf das literarische und faktuale Textverstehen fielen unterschiedlich aus. Deshalb kann es nützlich sein, diese bei der Erklärung des textartspezifischen Verstehens separat zu betrachten und sie nicht zu den übergeordneten Faktoren der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation zusammenzufassen (vgl. dazu auch Schiefele et al., 2012). Da die extrinsischen Komponenten nicht positiv mit dem literarischen Textverstehen assoziiert waren, wurden nur die gegenstands- und erlebnisbezogene Lesemotivation als relevante Prädiktoren für die Erklärung des literarischen Textverstehens identifiziert und in die integrative Analyse (Studie 5) einbezogen.

Da die intrinsische Lesemotivation und das literarische Textverstehen in dieser Studie zeitgleich erfasst wurden und eine kausale Interpretation der Ergebnisse nicht zulassen, stand dabei vor allem die Frage im Vordergrund, ob die Ergebnisse von Studie 3 repliziert werden können. Die Ergebnisse der integrativen Analyse stützen die Befunde aus Studie 3 insofern, als beide Komponenten der intrinsischen Lesemotivation erwartungsgemäß unabhängig voneinander Varianz am Verstehen literarischer Texte aufklären. Wie in Studie 3 unterschieden sich die Vorhersagebeiträge zwischen der erlebnis- und gegenstandsbezogenen Lesemotivation nicht voneinander. Da die Zusammenhänge auch der Kontrolle der Textverstehensleistung des ersten Messzeitpunktes standhielten ist anzunehmen, dass die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation auch den Lernzuwachs im literarischen Textverstehen begünstigen, wie dies bereits für das allgemeine Textverstehen gezeigt wurde (Ecalte & Magnan, 2008). Anders als in Studie 3 verschwanden die Geschlechtsunterschiede für die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation in der strukturanalytischen Modellierung der integrativen Analyse. Dies könnte auf die zusätzliche Berücksichtigung des literarischen Leseselbstkonzept, der Fantasieempathie und der früheren Textverstehensleistung zurückzuführen sein.

In Studie 3 wurden Geschlechtsunterschiede im literarischen Textverstehen durch den Einbezug von Kontrollvariablen (Schulform, Familiensprache) und die Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation aufgeklärt. Ein vergleichbarer Befund zeigt sich auch in der PISA 2009 Studie für das allgemeine Textverstehen (Artelt et al., 2010). Die Ergebnisse der integrativen Analyse legen dagegen eher die Annahme nahe, dass Mädchen ihren Leistungsvorsprung im literarischen Textverstehen bis zum dritten Messzeitpunkt ausbauen können, da der Geschlechtereffekt weder durch die einbezogenen motivationalen Merkmale noch die frühere Textverstehensleistung erklärt werden kann. Möglicherweise lässt sich dieser Leistungsvorsprung der Mädchen durch motivationale Variablen erklären, die hier nicht berücksichtigt wurden. Da Mädchen häufiger und vielfältiger lesen als Jungen (Artelt et al., 2010), wäre insbesondere zu prüfen, ob die Lesehäufigkeit, durch die der Leistungszuwachs im allgemeinen Textverstehen erklärt werden kann (Cipielewski & Stanovich, 1992), auch die hier aufgezeigten Geschlechtsunterschiede im literarischen Textverstehen aufzuklären vermag.

In der längsschnittlichen Betrachtung wurde zudem deutlich, dass die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation – entsprechend der theoretischen Annahmen im Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) – durch das literarische Leseselbstkonzept (und die Fantasieempathie) vorhergesagt werden können.

6.3 Effekte von Komponenten des Leseselbstkonzeptes auf das Textverstehen

Ein wichtiges Ziel von Studie 4 war die Entwicklung und empirische Validierung eines Fragebogens zur Erfassung textartspezifischer Leseselbstkonzepte. Bei der Überprüfung des Instrumentes konnten

Belege für die hierarchische, mehrdimensionale Struktur von Selbstkonzepten im Bereich des Lesens aufgezeigt werden. Die Ergebnisse ergänzen den Kenntnisstand zur Struktur akademischer Selbstkonzepte (Shavelson et al., 1976), da diese bisher nur für fachspezifische (z.B. in Deutsch, Mathematik) und kognitive Leistungen (z.B. Lesen, Rechnen) unterschieden werden (I. C. Lau et al., 1999; Marsh, 1990). Eine weitere Ausdifferenzierung des allgemeinen Leseselbstkonzeptes hinsichtlich der Textart wurde in den bisherigen Konzeptualisierungen sprachlicher Selbstkonzepte nicht vorgenommen (Chapman & Tunmer, 1999; Möller & Bonerad, 2007). Die Ergebnisse von Studie 4 stützen deshalb auch die Annahme, dass sich Leseselbstkonzepte durch Lernerfahrungen und damit einhergehende Kausalattributionen im Umgang mit verschiedenen Textsorten (z.B. Gedichte, Zeitungsartikel) ausprägen und auf einer höheren Ebene in eine textartspezifische Selbstkonzeptstruktur integriert werden können.

Studie 4 lieferte zudem Hinweise für die kriteriale Validität des neu entwickelten Instrumentes. Dies wurde zum einen daran deutlich, dass die drei Leseselbstkonzepte zwar substantiell, aber nicht perfekt miteinander korrelieren und sich gut voneinander abgrenzen lassen. Außerdem korreliert das literarische Leseselbstkonzept signifikant höher mit der Deutschnote und dem Selbstkonzept Deutsch als das faktuale Leseselbstkonzept. Dieses Ergebnis spricht erneut für die Annahme, dass am Ende der Sekundarstufe I vor allem literarische Texte im Unterricht eingesetzt werden (z.B. ISB, 2006) und die Deutschnote und das fachspezifische Selbstkonzept deshalb insbesondere von der Fähigkeitsselbsteinschätzung und Leistung im Umgang mit literarischen Texten beeinflusst werden. Lernerfahrungen, die mit faktualen Texten gemacht werden, und daraus resultierenden motivationale Überzeugungen (z.B. das faktuale Leseselbstkonzept) scheinen dagegen eine geringere Rolle für die Deutschnote und das Selbstkonzept Deutsch zu spielen.

Zum anderen wurden für das literarische Leseselbstkonzept höhere Werte zugunsten der Mädchen deutlich und für das faktuale Leseselbstkonzept höhere Ausprägungen zugunsten der Jungen. Diese Ergebnisse spiegeln möglicherweise das Leseverhalten in der Freizeit wider, da Mädchen häufiger literarische Texte zum Vergnügen lesen und Jungen häufiger faktuale Texte (Bergmüller, 2007a, 2007b; Pfof et al., 2013). Entsprechend schätzen Mädchen und Jungen ihre Fähigkeiten beim Verstehen dieser Textarten unterschiedlich positiv ein. Im allgemeinen Leseselbstkonzept zeigten sich indes keine Geschlechterunterschiede. Ob dieses Ergebnis darauf zurückzuführen ist, dass die Items des allgemeinen Leseselbstkonzeptes nicht auf konkrete Textsorten oder Textarten bezogen sind und Jungen und Mädchen sich bei der Bearbeitung systematisch auf faktuale oder literarische Textsorten beziehen, lässt sich auf Basis der Daten nicht abschließend klären. Um dennoch Hinweise auf die Beantwortung dieser Frage zu erhalten, wurden geschlechtsspezifische Zusammenhänge der textartspezifischen Selbstkonzepte mit dem allgemeinen Leseselbstkonzept betrachtet. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen dem literarischen und dem allgemeinen Leseselbstkonzept in der Gruppe der Mädchen erwartungsgemäß höher ausfiel als der Zusammenhang zwischen dem faktualen und dem allgemeinen Leseselbstkonzept. Entgegen der Erwartung zeigten sich diese Ergebnisse aber auch für Jungen. Die Jugendlichen scheinen sich also – unabhängig von ihrem Geschlecht – bei der Bearbeitung der Fragen zum allgemeinen Leseselbstkonzept häufiger auf literarische Textsorten zu beziehen als auf faktuale. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich die untersuchten Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I intensiver mit literarischen als mit faktualen Texten auseinandersetzten und daher bei der Einschätzung ihres allgemeinen Leseselbstkonzeptes (z.B. „Ich kann Texte gut und schnell verstehen.“; vgl. Möller & Bonerad, 2008) eher literarische Textsorten vor Augen hatten. Eine endgültige Beurteilung der Frage, ob sich Jungen und Mädchen bei der Bearbeitung

des allgemeinen Leseselbstkonzeptes systematisch auf unterschiedliche Textsorten beziehen, ist an dieser Stelle aber nicht möglich. Es wäre sinnvoll, die Jugendlichen in weiteren Studien direkt danach zu befragen, auf welche Textsorten sie sich bei der Itembeantwortung bezogen haben. Sollte sich dabei bestätigen, dass das allgemeine Leseselbstkonzept textsortenübergreifende Fähigkeitseinschätzungen im Lesen beinhaltet und Geschlechtsunterschiede deshalb verdeckt bleiben, wäre es sinnvoll, bei der Erklärung von Leistungen im Bereich des Textverstehens Leseselbstkonzeptskalen einzusetzen, die auch für Geschlechterunterschiede sensitiv sind.

Bei der Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens bestätigte sich die Erwartung, dass das literarische Leseselbstkonzept unter Kontrolle des faktualen Leseselbstkonzeptes nur mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängt und keine Varianz mehr im faktualen Textverstehen erklärt. Dagegen wies das faktuale Leseselbstkonzept unter Kontrolle des literarischen Leseselbstkonzeptes einen Effekt auf das faktuale Textverstehen auf und war nicht mit dem literarischen Leseselbstkonzept assoziiert. Das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept sind also spezifische Prädiktoren für textartbezogene Verstehensleistungen. Dies entspricht der theoretischen Annahme, wonach sich textsorten- bzw. textartspezifische Selbstkonzepte aufgrund von Lernerfahrungen entwickeln, die mit literarischen oder faktualen Texten gemacht wurden.

Ob das literarische Leseselbstkonzept – entsprechend der Annahme im Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (vgl. Möller & Schiefele, 2008) – die Entwicklung intrinsischer Leseanreize begünstigt und darüber hinaus keinen eigenständigen Effekt mehr auf das Textverstehen aufweist, sollte in Studie 5 untersucht werden. Die deskriptiven Auswertungen stützen diese Annahme, da das literarische Textverstehen enger mit den Komponenten der intrinsischen Lesemotivation zusammenhängt als mit dem literarischen Leseselbstkonzept. In der strukturanalytischen Modellierung wurde schließlich deutlich, dass das literarische Leseselbstkonzept langfristig nicht direkt zur Vorhersage des literarischen Textverstehens beiträgt, sondern – entsprechend der Erwartung – ausschließlich die Entwicklung gegenstandsbezogener Leseanreize begünstigt. Auf die Entwicklung erlebnisbezogener Leseanreize hat das literarische Leseselbstkonzept in einer konkurrierenden Betrachtung mit der Fantasieempathie dagegen keinen Einfluss. Eine hohe kognitiv-evaluative Fähigkeitsselbsteinschätzung im literarischen Lesen begünstigt also vor allem kognitiv ausgerichtete Leseanreize wie die gegenstandsbezogene Lesemotivation. Dieser Befund unterstützt die in den Abschnitten 5.2 und 6.2 formulierten Annahmen. Demnach könnten gegenstandsbezogene Leseanreize mit der Auswahl herausfordernder Texte einhergehen und zu einer anspruchsvollen kognitiven Auseinandersetzung mit der Aneignung neuen Wissens und/oder neuer Lesestrategien beitragen. Im Zuge dessen sollte das Textverstehen positiv begünstigt werden. Erlebnisbezogene Leseanreize scheinen dagegen vor allem durch die (Fantasie)Empathie erklärt zu werden.

6.4 Effekte von Komponenten der Empathie auf das Textverstehen

Mit der Empathie wurde in Studie 2 ein Merkmal zur Prüfung der Konstruktvalidität des Textverstehens aufgegriffen, für das angenommen wird, dass es insbesondere das Verstehen literarischer Texte begünstigt und weniger bedeutsam für das Verstehen faktualer Texte sein sollte (Kneepkens & Zwaan, 1994; Oatley, 1994; Olsen, 2011). Tatsächlich hängen die Empathiekomponenten enger mit dem literarischen als mit dem faktualen Textverstehen zusammen. Dies ist zunächst als Hinweis darauf zu werten, dass Empathie – entsprechend der theoretischen Annahmen – für das Verstehen literarischer

Texte generell bedeutsamer sein könnte als für das Verstehen faktualer Texte (Olsen, 2011). Die Facette der Betroffenheit korrelierte in der deskriptiven Betrachtung geringer mit beiden Textverstehensformen als die Komponenten der Fantasieempathie. Dies spricht dafür, dass die Fantasieempathie aufgrund ihrer konzeptuellen Nähe zu fiktiven Situationen mit dem Textverstehen – insbesondere bei literarischen Texten – engere Zusammenhänge aufweist als die Betroffenheit (Bourg et al., 1993; Mar et al., 2006).

Die Analyse des Strukturgleichungsmodells in Studie 2 bestätigte die deskriptiven Ergebnisse weitgehend. Die geringen Korrelationen zwischen der Betroffenheit und dem faktualen und literarischen Textverstehen konnten unter Kontrolle weiterer Empathiekomponenten und motivationaler Variablen (Lese Freude, Lesevielfalt) sowie von Hintergrundmerkmalen (Geschlecht, Schulform) vollständig erklärt werden. Dieses Ergebnis ist konform mit den theoretischen Erwartungen (Bourg et al., 1993; Mar et al., 2006). Da die Betroffenheit auf reale Situationen bezogen ist, weist sie – anders als die Fantasieempathie – keine Bezugspunkte zu fiktiven Geschehnissen auf und ist folglich nicht mit dem literarischen Textverstehen assoziiert. Der fehlende Zusammenhang mit dem faktualen Textverstehen ist auf die konkurrierende Betrachtung mit der Fantasieempathie zurückzuführen und die Kontrolle motivationaler Merkmale und Hintergrundvariablen. Auch die emotionale und die kognitive Fantasieempathie hängen in der strukturanalytischen Modellierung nicht bedeutsam mit dem faktualen Textverstehen zusammen. Dies spricht dafür, dass affektive Merkmale, wie die Empathie, für das Verstehen faktualer Texte im Vergleich zu literarischen Texten nahezu unbedeutend sind (Olsen, 2011). Dieser Befund lässt sich gut mit der eher funktionalen Leseintention faktualer Texte vereinbaren, in denen der Erzähl- bzw. Berichtstil in der Regel eher distanziert gehalten ist und eine empathische Anteilnahme am beschriebenen Geschehen entweder nicht intendiert oder nur eingeschränkt möglich ist (Rosebrock, 2007).

Der Befund von Steinhauer (2009), wonach die Empathie als Gesamtkonstrukt (bestehend aus Betroffenheit und Fantasieempathie) das literarische Textverstehen erklärt, muss auf Basis der vorliegenden Ergebnisse differenziert werden. Die Ergebnisse von Studie 2 weisen darauf hin, dass nur die emotionale Fantasieempathie mit dem Verstehen literarischer Texte assoziiert ist und dass dieser Zusammenhang unter Kontrolle weiterer Empathiefacetten und wichtiger Kontrollvariablen erhalten bleibt. Steinhauer (2009) zeigte auch, dass der Effekt der Empathie auf das literarische Textverstehen partiell über State-Merkmale der emotionalen Involviertheit (bezeichnet als semantische und idiolektale Emotionen) vermittelt wird. Es ist naheliegend anzunehmen, dass dieser Vermittlungsprozess auch für die emotionale Fantasieempathie zutrifft. Darüber hinaus lassen die vorliegenden Ergebnisse die Vermutung zu, dass die Fantasieempathie die intrinsische Lesemotivation begünstigt, da diese eine größere konzeptuelle Nähe zum Leseprozess aufweist als die leseunspezifische Empathie (Leibetseder et al., 2007; Schaffner & Schiefele, 2007). Die intrinsische Lesemotivation sollte ihrerseits einen Effekt auf das Verstehen literarischer Texte ausüben und infolgedessen den Zusammenhang zwischen der Fantasieempathie und dem literarischen Textverstehen vermitteln. Diese Erwartung wurde im Rahmen der integrativen Analyse (Studie 5) überprüft.

Die deskriptiven Auswertungen von Studie 5 konnten die Ergebnisse aus Studie 2 bestätigen: Auch in Studie 5 zeigte sich eine positive Korrelation zwischen der Fantasieempathie und dem literarischen Textverstehen. Zudem wurde erkennbar, dass die Fantasieempathie enger mit der erlebnisbezogenen Lesemotivation zusammenhängt als mit der gegenstandsbezogenen Lesemotivation und dem literarischen Leseselbstkonzept. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die emotionale Fantasieempathie nicht nur konzeptuell, sondern auch empirisch eine größere Nähe zur erlebnisbezogenen Lesemotiva-

tion aufweist, als zu den eher kognitiv ausgerichteten motivationalen Merkmalen (Leseselbstkonzept, gegenstandsbezogene Lesemotivation). Dieser Befund wurde auch durch die strukturanalytische Modellierung gestützt. Demnach trägt die Fantasieempathie stärker zur Vorhersage der erlebnis- als zur gegenstandsbezogenen Lesemotivation bei. Personen mit einer hohen Fantasieempathie streben also danach ihre empathischen Fähigkeiten auch anwenden zu können, indem sie Texte lesen, weil sie damit erlebnisbezogene Konsequenzen verbinden, z.B. um in einen Text emotional involviert zu werden (Schaffner & Schiefele, 2007).

Dass die Fantasieempathie in einer konkurrierenden Modellierung mit dem literarischen Leseselbstkonzept substantiell zur Vorhersage der Komponenten der intrinsischen Lesemotivation beiträgt, könnte den bisherigen Kenntnisstand, der dem Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) zugrunde liegt, erweitern. Bisher wird angenommen, dass neben dem Leseselbstkonzept weitere motivationale Überzeugungen, wie z.B. das Interesse, die Zielorientierung und die lesebezogene Selbstwirksamkeit mit Wertkognitionen („Will ich den Text lesen?“) und Erwartungskognitionen („Kann ich den Text lesen?“) beim Lesen einhergehen. Würde sich in weiteren Studien herausstellen, dass affektive Merkmale, wie die Empathie, über diese Faktoren hinaus substantiell Varianz in den Komponenten der intrinsischen Lesemotivation erklären, wäre es sinnvoll, das Modell entsprechend zu erweitern. Die vorliegenden Ergebnisse liefern einen ersten Hinweis für diese Annahme, weil die im Erwartungs-Wert-Modell berücksichtigten Faktoren der motivationalen Überzeugung – bis auf das Interessenkonstrukt – eher kognitiv ausgerichtet sind. Sie sollten deshalb eher Leseanreize begünstigen, die wie die gegenstandsbezogene Lesemotivation auf eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Text abzielen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die durchgeführten Studien den aktuellen Forschungsstand im Bereich des Textverstehens um wichtige Erkenntnisse erweitern. Das Ziel der Arbeit bestand darin, das literarische Textverstehen in Abgrenzung zum faktualen Textverstehen genauer zu untersuchen und Belege für die Konstruktvalidität eines zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells zu erbringen. Die durchgeführten Studien tragen dazu auf unterschiedliche Art und Weise bei.

Studie 1 lieferte empirische Hinweise dafür, dass das literarische Textverstehen anhand semantischer und idiolektaler Verstehensanforderungen beschrieben werden kann und vom Verstehen faktualer Texte abgrenzbar ist. Der strukturelle Befund, dass faktuale und literarische Verstehensleistungen in Teilen voneinander unterscheidbare Kompetenzbereiche darstellen, erfährt Stützung durch die in den Studien 2 bis 4 vorgestellten differenziellen Zusammenhangsanalysen zu affektiven und motivationalen Merkmalen. Die Ergebnisse dieser Studien machen deutlich, dass die emotionale Fantasieempathie (Studie 2), die Komponenten der intrinsischen Lesemotivation (Studie 3) und das literarische Leseselbstkonzept (Studie 4) spezifisch literarische Verstehensleistungen erklären und – mit Ausnahme der gegenstandsbezogenen Lesemotivation – nicht mit dem Verstehen faktualer Texte assoziiert sind. In Studie 5 konnten zudem Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche langfristigen strukturellen Beziehungen zwischen den Bedingungsfaktoren des literarischen Textverstehens bestehen. Deutlich wurde dabei, dass die Fantasieempathie und das literarische Leseselbstkonzept nicht direkt zur Vorhersage des literarischen Textverstehens beitragen, sondern indirekt über die erlebnis- und gegenstandsbezogene Lesemotivation. Um ein (noch) umfassenderes Bild der Vermittlungsprozesse zwischen den Bedingungsfaktoren und dem literarischen Textverstehen zu erhalten, ist es ratsam, in zukünftigen Studien weitere motivationale (z.B. Lesehäufigkeit bzw. -praxis), familiäre (z.B. Sozialstatus, kommunikative Praxis) sowie kognitive Faktoren (z.B. Vorwissen) zu berücksichtigen.

6.5 Grenzen der vorliegenden Arbeit

Bei der Interpretation der Ergebnisse der durchgeführten Studien sind Einschränkungen zu berücksichtigen, wie sie bereits in den einzelnen Manuskripten ausführlich diskutiert werden. Nachfolgend soll deshalb nur auf die Aspekte eingegangen werden, die mit allen Studien verbunden sind.

Zunächst ist auf die eingeschränkte Generalisierbarkeit der Ergebnisse hinzuweisen. Einbezogen wurden nur bayrische Schülerinnen und Schüler, so dass die untersuchten Stichproben keinesfalls repräsentativ für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik Deutschland sind. An der Untersuchung nahmen ausschließlich Jugendliche der neunten und zehnten Klassenstufe teil, weil eine Konstruktvalidierung des Textverstehens aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textarten im Deutschunterricht in dieser Altersgruppe aussichtsreich erschien. Außerdem lag den Studien 1 und 2 die gleiche Stichprobe zugrunde, während die Studien 3 bis 5 Bestandteil einer längsschnittlichen Untersuchung mit üblicher Stichprobenfluktuation waren. Somit bestehen zwischen einzelnen Studien Abhängigkeiten aufgrund von Abhängigkeiten zwischen den untersuchten Stichproben. Die Ergebnisse sollten deshalb an anderen – möglichst auch repräsentativen – Stichproben repliziert werden, um die Gültigkeit der Befunde zu erhärten. Da bisher unklar ist, ob das Verstehen literarischer und faktualer Texte erst aufgrund einer intensiven schulischen und außerschulischen Auseinandersetzung voneinander unterscheidbar ist, könnte es sein, dass die vorliegenden Ergebnisse in einer jüngeren Stichprobe anders ausfallen würden. Aufschlussreich wären deshalb insbesondere Studien, die die Entwicklung des literarischen Textverstehens untersuchen und aufzeigen, wodurch die Entwicklung gefördert werden könnte, und ob die hier identifizierten Prädiktoren in diesem Entwicklungsverlauf von Bedeutung sind.

Zu berücksichtigen ist auch, dass alle unabhängigen Variablen in dieser Arbeit im Selbstbericht mit Fragebogenverfahren erfasst wurden. Deshalb ist nicht auszuschließen, dass die erhobenen Daten systematischen Verzerrungen im Sinne sozialer Erwünschtheit unterliegen. Die Geschlechtsunterschiede, die für alle unabhängigen Variablen gezeigt wurden, könnten deshalb auch auf einen Antwort-Bias zurückzuführen sein. Entsprechend des Multitrait-Multimethod Ansatzes wäre es daher sinnvoll, die eingesetzten Erhebungsverfahren in Folgestudien zu variieren. Anstelle eines Selbstberichts könnte beispielsweise eine Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft vorgenommen werden. Sofern die gezeigten Zusammenhangsmuster über verschiedene Erhebungsverfahren hinweg repliziert werden könnten, würde dies die Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen (Schermelleh-Engel & Schweizer, 2008).

Besonders hervorzuheben ist, dass den Studien 1 bis 4 sowie teilweise auch der Studie 5 (Merkmale des dritten Messzeitpunktes) ein querschnittliches Design zugrunde lag und die empirischen Befunde daher keine kausale Interpretation der theoretisch angenommenen Effekte erlauben. Vielmehr handelt es sich bei den dargestellten Ergebnissen in der Regel um gerichtete Modelleffekte, die auf Basis theoretischer Annahmen mittels regressionsanalytischer Verfahren ermittelt wurden. Ein regressionsbasiertes Vorgehen wurde gewählt, weil dabei gerichtete Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen gleichzeitig betrachtet werden können und eine Modellierung konkurrierender Faktoren möglich ist. Für die Prüfung der im Vordergrund stehenden differenziellen Zusammenhänge stellt dieses Vorgehen im Rahmen eines strukturanalytischen Ansatzes eine geeignete Methode dar (Schermelleh-Engel & Schweizer, 2008). Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, wurden in allen Studien latente Analysen durchgeführt, die gegenüber Verfahren mit beobachteten Variablen oder Pfadanalysen den Vorteil bieten, dass die interessierenden Konstrukte messfehlerbereinigt ge-

schätzt werden können. Ein Nachteil des regressionsbasierten Vorgehens besteht darin, dass die identifizierten Zusammenhänge ursächlich auch auf andere Variablen zurückzuführen sein könnten, die in den Analysen nicht berücksichtigt wurden.

Um mögliche Alternativerklärungen für die aufgezeigten Zusammenhänge zumindest teilweise zu entkräften, wurden die Komponenten der einbezogenen Außenkriterien in allen Studien konkurrierend, also gleichzeitig betrachtet und zusätzlich relevante Kontrollvariablen einbezogenen. Zwar ist nicht vollkommen auszuschließen, dass beispielsweise wichtige kognitive Prädiktoren des *allgemeinen* Textverstehens, wie etwa das Vorwissen, die kognitive Grundfähigkeit oder das metakognitive Strategiewissen einen Teil der gemeinsamen Varianz zwischen den untersuchten Merkmalen erklären könnten. Derartige Annahmen über Störvariablen lassen sich aber teilweise anhand der Ergebnisse anderer Studien entkräften. So konnten wir in einer weiteren Studie zeigen, dass die kognitive Grundfähigkeit in der untersuchten Altersgruppe weder mit dem Verstehen literarischer Texte, noch mit der intrinsischen Lesemotivation zusammenhängt (Meier et al., 2012). Effekte der kognitiven Grundfähigkeit waren in den vorliegenden Studien deshalb nicht zu erwarten.

Neben motivationalen Variablen erklärte das metakognitive Strategiewissen (operationalisiert als Lernstrategiewissen) in der PISA 2009 Studie zusätzliche Varianz im allgemeinen Textverstehen (Artelt et al., 2010). Zusammenhänge zwischen motivationalen Variablen und dem allgemeinen Textverstehen ließen sich durch diese Variable aber nicht erklären. Ähnliche Ergebnisse wären bei der Erklärung des literarischen Textverstehens zu erwarten, d.h. es ist eher mit einer zusätzlichen Varianzaufklärung durch den Einbezug des metakognitiven Strategiewissens zu rechnen.

Außerdem wurde der Test zur Erfassung des literarischen Textverstehens um den wichtigen kognitiven Bedingungsfaktor (vgl. Kintsch, 1998) – das literarische Fach- bzw. Vorwissen – entlastet (vgl. Meier et al., 2012). Deshalb war nicht anzunehmen, dass diese Variable entscheidend zur Varianzaufklärung im literarischen Textverstehen beiträgt (vgl. auch Meier et al., 2012).

Motivationale bzw. affektive Merkmale waren in der vorliegenden Arbeit auch deshalb von größerem Interesse, weil sie z.B. gegenüber der kognitiven Grundfähigkeit zumindest langfristig veränderbar sind und deshalb eher Ansatzpunkte für die pädagogische Praxis darstellen (vgl. Guthrie et al., 2004).

6.6 Implikationen für die pädagogische Praxis

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden erste Ergebnisse zur strukturellen und kriterialen Validität des literarischen Textverstehens geliefert sowie Belege für die Konstruktvalidität eines zweidimensionalen Modells des Textverstehens. Die besondere Stärke dieses Vorhabens ergibt sich aus der Integration deutschdidaktischer bzw. literaturwissenschaftlicher und pädagogisch-psychologischer Forschungsansätze. Die Entwicklung eines theoretischen Modells zur Operationalisierung des literarischen Textverstehens erfolgte aus deutschdidaktischer Perspektive (Frederking et al., 2008) auf Basis der ästhetischen Semiotik (Eco, 1990). Berücksichtigt wurde bei der Aufgabenentwicklung auch, dass semantische, idiolektale und kontextuelle Anforderungen mit den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (KMK, 2004c) und der Abiturstufe (KMK, 2012) korrespondieren. Die entwickelten Testaufgaben zielen insbesondere auf genuin literarästhetische Verstehensanforderungen ab, wie das Herstellen von Form-Inhaltsbezügen, den Umgang mit Mehrdeutigkeit, das Aufspüren von Strukturmerkmalen und das Erkennen von Emotionen im Text (Frederking et al., 2009). Bisherige Operationa-

lisierungen zum allgemeinen Textverstehen lassen diese Aspekte weitgehend unberücksichtigt (vgl. Bremerich-Vos et al., 2012; Naumann et al., 2010). Aus diesem Grund stellen die eingesetzten Testaufgaben eine gute Grundlage für die Entwicklung von Lernaufgaben dar, anhand derer literarische Verstehensanforderungen im Unterricht vermittelt werden können.

Von unterrichtspraktischer Relevanz sind auch die Befunde zur Konstruktvalidität des Textverstehens. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es sinnvoll ist, das textartspezifische Verstehen als in Teilen voneinander abgrenzbare Kompetenzbereiche zu betrachten, mit denen – entsprechend der Bildungsstandards – unterschiedliche pädagogische Ziele verbunden sind (KMK, 2004c, 2012). Beispielsweise soll der Umgang mit literarischen Texten das Ausprobieren von Handlungsrollen ermöglichen und so die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie unterstützen (KMK, 2004c). Auf der Basis der bisherigen Erkenntnisse ist allerdings anzunehmen, dass pädagogische Ziele, die im Umgang mit literarischen Texten angestrebt werden, in leistungsschwächeren Gruppen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Denn im Bereich des literarischen Textverstehens besteht ein größeres Leistungsdefizit schwächerer Lerngruppen gegenüber leistungsstarken Gruppen als im faktualen Textverstehen (Roick et al., 2013). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die inhaltliche Schwerpunktsetzung in Abhängigkeit vom Leistungsniveau der Schulformen variiert. So wurde in der PISA 2009 Studie deutlich, dass der Schwerpunkt im Deutschunterricht an Hauptschulen aus Sicht der Lehrkräfte auf der Arbeit mit faktualen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten liegt und dem Umgang mit literarischen Texten deshalb ein geringerer Stellenwert beigemessen wird. Für Gymnasien zeigt sich dagegen das umgekehrte Bild, d.h. hier steht der Umgang mit literarischen Texten erwartungsgemäß im Vordergrund (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010). Entsprechend wurde auch im LUK-Projekt deutlich, dass insbesondere die Bewältigung idiolektaler (und kontextueller) Verstehensanforderungen an Hauptschulen kaum Bestandteil des Deutschunterrichts ist (Henschel et al., 2010). Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen verfügen also über weniger Lerngelegenheiten für den Erwerb von Kompetenzen, um literarische – insbesondere idiolektale – Verstehensanforderungen zu bewältigen, woraus die angesprochenen Leistungsunterschiede resultieren dürften.

Zu erwähnen ist aber auch, dass schulformunabhängig generell schwächere Leistungen für idiolektale Verstehensleistungen erbracht wurden als für semantische. Zurückzuführen ist dies möglicherweise darauf, dass das genuin literarische Textverstehen – insbesondere die Bildung von Form-Inhaltsbezügen und die Integration kontextueller Informationen, aber auch der Umgang mit Mehrdeutigkeit – im derzeitigen Literaturunterricht nicht hinreichend vermittelt wird. Verantwortlich könnte dafür ein Mangel an Veränderungswissen sein, d.h. die Lehrkräfte verfügen gegebenenfalls nicht über ausreichendes Wissen darüber, wie das Verstehen literarischer Texte optimal vermittelt werden sollte. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Bildungsstandards zwar verbindlich festlegen, über welche Kompetenzen Jugendliche zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildungsbiografie verfügen sollen (Klieme et al., 2007). Gleichzeitig fehlen aber für den Deutsch- bzw. Literaturunterricht kompetenzorientierte und empirisch überprüfte Unterrichtskonzeptionen, die das Erreichen der Bildungsstandards für den Umgang mit literarischen Texten sicherstellen (Klieme et al., 2008). Auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit und weiterer Studien, die wir im Rahmen des Projektes durchgeführt haben (z.B. Meier et al., 2012; Meier et al., im Druck; Roick et al., 2013), kann deshalb geschlossen werden, dass ein Bedarf für kompetenzorientierte Unterrichtskonzepte besteht, die auf den Umgang mit literarischen Texten in allen Leistungsgruppen abzielen. Dabei sollten semantische, idiolektale und kontextuelle Verstehensanforderungen unter Berücksichtigung der Vorgaben in den Bildungsstandards gefördert werden. Darüber hinaus könnte es sinnvoll sein, bei der Entwicklung eines kompe-

tenzorientierten Unterrichtskonzeptes auch die Merkmale zu berücksichtigen, die in der vorliegenden Arbeit das literarische Textverstehen besonders gut erklärten. Ein solches Unterrichtskonzept sollte auch empirisch evaluiert werden, da dies im Rahmen deutschdidaktischer Implementationsforschung bisher kaum oder gar nicht stattfindet (Fritzsche, Krempelmann & Claudia, 2006; Klieme et al., 2008).

In der längsschnittlichen Analyse wurde ersichtlich, wie die Prädiktoren des literarischen Textverstehens zusammenwirken könnten. Dabei deutete sich an, dass literarische Verstehensleistungen einerseits durch affektiv-motivationale und andererseits durch eher kognitiv-motivationale Komponenten begünstigt werden, die aus dem Zusammenwirken von Fantasieempathie und erlebnisbezogener Lesemotivation einerseits sowie literarischem Leseselbstkonzept und gegenstandsbezogener Lesemotivation andererseits resultieren. Entsprechend könnte ein kompetenzorientiertes Unterrichtskonzept zur Förderung des literarischen Textverstehens sowohl einen emotionalen als auch einen primär analytisch-kognitiv orientierten Verstehenszugang einschließen. Unterschiedliche Verstehenszugänge dürften dabei besonders gut mit verschiedenen Unterrichtsmethoden und -verfahren kombinierbar sein. So kann mit analytischen Verfahren ein Text untersucht, verglichen und kommentiert werden (KMK, 2004c, S. 14), während handlungs- und produktionsorientierte Verfahren beispielsweise Perspektivenwechsel (innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur) und eine szenische Umsetzung ermöglichen sollen (KMK, 2004c, S. 14). Die Auseinandersetzung mit literarischen Figuren, das Erkennen von Beziehungen und Handlungsmotiven ermöglicht vermutlich eher einen emotionalen Verstehenszugang und unterstützt – entsprechend der Bildungsstandards – so möglicherweise auch die „Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen“ (KMK, 2004c, S. 9).

Als Bindeglied zwischen den betrachteten Merkmalen könnte die Lesepraxis bzw. -häufigkeit aus unterrichtspraktischer Perspektive von Bedeutung sein. In der Forschung hat sich die Lesehäufigkeit zum einen als wichtiger Prädiktor für das Textverstehen erwiesen. Zum anderen stellt sie einen wichtigen Mediator dar, der Effekte der intrinsischen Lesemotivation auf das Textverstehen vermittelt (Ecalte & Magnan, 2008; Guthrie et al., 1999). In den vorangegangenen Abschnitten wurde bereits dargelegt, dass die Lesehäufigkeit auch als vermittelnde Variable zwischen intrinsischer Lesemotivation und dem literarischen Textverstehen wirksam sein dürfte. Entsprechend wäre zu prüfen, ob die Lesehäufigkeit durch eine schülerzentrierte Textauswahl im Unterricht angeregt werden kann und so zu einer erhöhten außerschulischen Lesehäufigkeit beiträgt sowie schlussendlich auch die literarische Textverstehensleistung begünstigt.

6.7 Implikationen für die zukünftige Forschung

Die durchgeführten Studien stellen einen ersten Schritt für die Erforschung der Struktur und der Prädiktoren des literarischen Textverstehens dar. Die interdisziplinäre Ausrichtung des Projektes und die damit verbundene Integration von deutschdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Forschungsansätzen erwiesen sich dabei als gewinnbringend und sollte auch in Folgestudien fortgeführt werden. Die theoretische Fundierung des literarischen Textverstehens bezog sich vor allem auf die *intentio operis* (Eco, 1990) als Ausgangspunkt für die Operationalisierung von Testaufgaben. Trotz der semantischen Pluralität literarischer Texte war es so möglich, zumindest eine intersubjektive Erfassbarkeit literarischer Verstehensurteile zu gewährleisten (Frederking et al., 2008). Gleichzeitig zielten die Testaufgaben auf Verstehensprodukte ab. Die Operationalisierung weist damit auch Bezüge zum kompetenzdiagnostischen Konzept der *Reading Literacy* auf (Kirsch et al., 2002), welches der

Operationalisierung des Textverstehens in den meisten Schulleistungsstudien zugrunde liegt (vgl. Böhme et al., 2009; Bremerich-Vos et al., 2012; Naumann et al., 2010). Die Entwicklung eines (eigenständigen) kognitionspsychologischen Modells und die Beschreibung der kognitiven Prozesse, auf denen der Verstehensprozess beruht, stehen hingegen noch aus. Der Vorteil einer kognitionspsychologischen Modellierung bestünde in seinem explikativen Gehalt, d.h. Leistungsunterschiede könnten auf kognitive Verarbeitungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Textrepräsentation zurückgeführt werden (siehe z.B. van Dijk & Kintsch, 1983). Die derzeitige Orientierung am *Reading Literacy* Konzept ist weitgehend abgekoppelt von der Erklärung kognitiver Verarbeitungsprozesse, die der Leistung im literarischen Textverstehen zugrunde liegen und erlaubt eher eine Beschreibung von Kompetenzunterschieden (Schnotz & Dutke, 2004). Die bisherigen Erkenntnisse legen die Vermutung nahe, dass in einem kognitionspsychologischen Ansatz für die Erklärung des literarischen Textverstehens die gleichen Ebenen der Textrepräsentation (wörtlich, propositional, situativ) berücksichtigt werden müssten wie beim allgemeinen Textverstehen (Zwaan, 1993). Diese Ebenen sind aber vermutlich durch qualitativ andere bzw. zusätzliche Prozesse gekennzeichnet, wozu beispielsweise die eingangs vorgestellten elaborativen Inferenzbildungsprozesse beim literarischen Lesen zählen könnten (Magliano et al., 1996).

Im Zuge einer kognitionspsychologischen Modellierung des literarischen Textverstehens könnten möglicherweise weitere Erkenntnisse zur Struktur des Konstruktes und zu Bedingungsfaktoren des literarischen Textverstehens gewonnen werden. In der Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik wird unter anderem das Erleben lernbegleitender Emotionen als relevantes Merkmal für die Erklärung von Textverstehensleistungen diskutiert (Frederking & Brüggemann, 2012; Schürer-Necker, 1994; Schwarz-Friesel, 2009). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde dieser Aspekt nur am Rande über den Einbezug affektiv-motivationaler Lernermerkmale in den Studien 2, 3 und 5 betrachtet. Die Ergebnisse der Studien liefern zumindest erste Hinweise darauf, dass durch das Zusammenwirken von empathischen Fähigkeiten und erlebnisbezogenen Leseanreizen das Erleben lernbegleitender Emotionen begünstigt werden könnte (vgl. auch Steinhauer, 2009).

Durch welche Prozesse diese Emotionen aber tatsächlich entstehen und ob bzw. wie sie den Verstehensprozess beeinflussen, ist bislang unklar. In der pädagogisch-psychologischen Forschung wurden Kontrollerwartungen (z.B. Selbstkonzept) und Wertkognitionen (z.B. subjektive Bedeutsamkeit) als Bedingungsfaktoren für lernbegleitende Emotionen (Leistungsemotionen) identifiziert (Pekrun, 2006). Allerdings ist unklar, inwieweit Emotionen neben Erwartungs- und Kontrollkognitionen durch zusätzliche Quellen, wie etwa das emotionale Potenzial eines Textes oder durch die (literarische) Lesehaltung, während der Rezeption aktiviert werden könnten. In der literaturwissenschaftlichen Forschung wird angenommen, dass strukturelle Merkmale und die Konvention unter der ein Text gelesen wird (z.B. Autofunktionalität) eine emotionale bzw. imaginative Verarbeitung ermöglichen, die bei faktualen Texten vermutlich nur eingeschränkt oder gar nicht zugänglich ist (Jauß, 1982; Schwarz-Friesel, 2008; Spinner, 1998; Zillmann, 1994). Dadurch sollen die Aufmerksamkeit gelenkt und die Verarbeitungstiefe erhöht werden (Hillebrandt, 2011; Olsen, 2011; Schürer-Necker, 1994). In Folgestudien sollten die literaturwissenschaftlichen Annahmen zum Emotionspotenzial von Texten (Hillebrandt, 2011; Schwarz-Friesel, 2007; Winko, 2003) und die Ergebnisse zu lernbegleitenden Emotionen in der pädagogisch-psychologischen Forschung (Pekrun, 2006) zusammengeführt werden, um weitere Erkenntnisse darüber zu erhalten, in welcher Form emotionale Prozesse auftreten bzw. welche Rolle sie beim Textverstehen spielen.

Die Betrachtung der strukturellen Beziehungen zwischen den Prädiktoren des literarischen Textverstehens (Studie 5) lieferte aufgrund der längsschnittlichen Modellierung erste Erkenntnisse zu den Beziehungen zwischen den einbezogenen motivationalen und affektiven Prädiktoren und der späteren literarischen Textverstehensleistung. Allerdings stellt die vorgeschlagene Modellierung, die Annahmen des Erwartungs-Wert-Modells (Möller & Schiefele, 2004) aufgreift, nur eine Möglichkeit dar. Die Orientierung an diesem Modell ergab sich zum einen daraus, dass ebenfalls primär motivationale Merkmale zur Erklärung von Leistungsunterschieden im Textverstehen herangezogen werden. Zum anderen weisen die Ergebnisse aus anderen Studien darauf hin, dass sich die Annahmen aus dem Erwartungs-Wert-Modell für die Erklärung des allgemeinen Textverstehens bewährt haben (z.B. Möller & Retelsdorf, 2008; Schaffner & Schiefele, 2007, 2008).

In der vorliegenden Arbeit wurde mit der Empathie ein affektives Merkmal berücksichtigt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Fantasieempathie in einer querschnittlichen Analyse über wichtige motivationale Merkmale hinaus zur Varianzaufklärung im literarischen Textverstehen beiträgt. Und auch in der längsschnittlichen Analyse trug die Fantasieempathie, trotz der konkurrierenden Modellierung mit dem literarischen Leseselbstkonzept, signifikant zur Vorhersage der intrinsischen Lesemotivation bei. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, auch emotionale Faktoren bei der Erklärung des Textverstehens zu berücksichtigen. Gerade beim Verstehen literarischer Texte, die sich durch eine emotionale Funktion auszeichnen (Jauß, 1982), scheinen sich habituelle affektive Merkmale (Traits) zur Vorhersage von Bedingungsfaktoren des Textverstehens zu eignen. Bisher wurde die Empathie für die Erklärung schulischer Leistungen allerdings nur sehr selten herangezogen (vgl. Feshbach & Feshbach, 1987). Ebenso finden emotionale State-Merkmale kaum Beachtung (Steinhauer, 2009). Wie emotionale Merkmale in bestehende Modellvorstellungen integriert werden können, welche Bedingungsfaktoren ihnen zugrunde liegen und wie sie andere Prädiktoren des (literarischen) Textverstehens beeinflussen, bedarf deshalb weiterer – vor allem längsschnittlicher – Forschungsbemühungen. Anzunehmen ist, dass vor allem prozessbezogene Merkmale des familiären Hintergrundes, wie die kommunikative und soziale Praxis, maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Fantasieempathie haben (Strayer, 2004) und sich möglicherweise darüber auf die intrinsische Lesemotivation auswirken.

In Folgestudien sollte auch untersucht werden, ob und auf welche Unterrichtsfaktoren die Unterscheidbarkeit des literarischen und faktualen Textverstehens zurückzuführen ist. Anzunehmen ist, dass erst ein intensiver schulischer und außerschulischer Umgang mit literarischen und faktualen Texten dazu beiträgt, dass sich beide Kompetenzen unterschiedlich entwickeln. Zu den schulischen Faktoren, die die Entwicklung des literarischen Textverstehens begünstigen, dürften neben dem häufigen Einsatz literarischer Texte im Unterricht (Henschel et al., 2010) vor allem Aspekte zählen, die das methodische Vorgehen betreffen, wie die Vermittlung von literarischen und nicht-literarischen Lesestrategien (Artelt, 2004; Köster, 2004). Literarische Lesestrategien unterscheiden sich gegenüber nicht-literarischen Strategien unter anderem darin, dass sie auf einen emotionalen Verstehenszugang oder das Herstellen von Form-Inhaltsbezügen abzielen. Auch der Einbezug fachspezifischen Wissens sowie motivgeschichtlicher, historischer oder gattungsspezifischer Hintergrundinformationen, die sich positiv auf die Bewältigung semantischer und idiolektaler Verstehensanforderungen auswirken dürften, stellen wichtige Merkmale von textartspezifischen Lesestrategien dar (vgl. Beisbart & Popp, 2010). Bislang fehlen Studien, die die Effektivität dieser Strategien auch empirisch überprüfen.

Zukünftige Studien sollten, in Verbindung mit den bereits genannten längsschnittlichen Designs, auf anspruchsvolle Analyseverfahren zurückgreifen, wie beispielsweise Wachstumskurvenmo-

delle (LGC), um auch die langfristige Entwicklung der einbezogenen Faktoren untersuchen zu können. Der große Vorteil von LGC-Modellierungen bestünde darin, das Ausgangsniveau (Intercept) und die Leistungsentwicklung (Slope) getrennt modellieren zu können. So ist es möglich, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Variablen speziell die Leistungsentwicklung im literarischen Textverstehen erklären. Auch für die Analyse reziproker Einflüsse zwischen den untersuchten Merkmalen sind längsschnittliche Studien besonders geeignet. Insbesondere für das literarische Leseselbstkonzept sind reziproke Zusammenhänge im Sinne des *self-enhancement* bzw. *skill-development* Ansatzes zu erwarten (Guay et al., 2003). Darüber hinaus könnte aber auch die Fantasieempathie nicht nur erlebnisbezogene Leseanreize begünstigt haben, sondern auch durch diese beeinflusst worden sein. Ein weiterer Vorteil längsschnittlicher Betrachtungen bestünde zudem darin, Faktoren zu identifizieren, die die Effekte der einbezogenen Prädiktorvariablen auf das literarische Textverstehen vermitteln. Anzunehmen ist, dass insbesondere die angesprochene Lesehäufigkeit, aber auch die aktuelle intrinsische Lesemotivation (Schaffner & Schiefele, 2007) oder die Involviertheit beim Lesen (Steinhauer, 2009) bei der Erklärung des literarischen Textverstehens eine mediierende Funktion haben und die Effekte der habituellen intrinsischen Lesemotivation auf das Textverstehen vermitteln. Außerdem könnten weitere Variablen eine Rolle spielen, die die Effekte emotional-affektiver Merkmale (z.B. Fantasieempathie, erlebnisbezogene Lesemotivation) vermitteln und bisher kaum oder gar nicht im Zusammenhang mit dem literarischen Textverstehen untersucht wurden. Zu nennen sind hier z.B. das Erleben von lernbegleitenden Emotionen (Pekrun, 2006) sowie das Erkennen der im Text intendierten Emotionalität (Frederking & Brüggemann, 2012).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit den Kenntnisstand in der Textverstehensforschung substanziell erweitern. Zwar gilt das allgemeine Textverstehen als sehr gut erforschter Bereich der Bildungsforschung. Auch gilt es als zentrales Desiderat der empirischen Bildungsforschung nicht „ständig neue Instrumente und Theorien [zu] erfinden“, sondern kumulative und anschlussfähige Forschung zu betreiben (Prenzel, 2006, S. 77). Für die Forschung zu textartspezifischen Verstehensleistungen und Prozessen kann aber proklamiert werden, dass sie bereits in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren eingehender untersucht wurden. In zahlreichen Studien befassten sich beispielsweise Meutsch (1987), Zwaan (1993), Graesser et al. (1994) sowie Hoffstaedter (1986) unter anderem mit den kognitionspsychologischen Unterschieden (z.B. Inferenzbildungsprozesse) beim literarischen und nicht-literarischen Lesen. Die Ergebnisse dieser Studien besitzen aufgrund ihres zumeist experimentellen Designs eine hohe interne Validität und Aussagekraft. Entsprechend waren die Erkenntnisse dieser Studien auch für die vorliegende Arbeit leitend, weil sie eine wichtige Grundlage für die Annahme der Unterscheidbarkeit von textartspezifischen Verstehensleistungen darstellen. Offenbar konnten die Forschungsbemühungen zur Abgrenzbarkeit literarischer und faktualer Verstehensprozesse aber die Lesekompetenzforschung nicht ausreichend aktivieren, so dass diese spezifische Differenzierung des Textverstehens in den vergangenen Jahren wieder in den Hintergrund gerückt ist. Auf die Entwicklung von Kompetenzmodellen des Textverstehens, die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien zugrunde liegen, hatten sie vermutlich kaum einen Einfluss (Böhme et al., 2009; Bremerich-Vos et al., 2012; OECD, 2009). Denn die gegenwärtigen Konzeptualisierungen sind mit der Annahme verbunden, dass literarische und faktuale Texte vergleichbare Anforderungen an den Verstehensprozess stellen (z.B. Kirsch & Mosenthal, 1990). Im Licht der vorliegenden Befunde erscheint diese Annahme aber problematisch. Insbesondere in Verbindung mit motivationalen und affektiven Variablen scheint es lohnenswert, zukünftig dem Verstehen literarischer Texte (wieder) mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Die in der vorliegenden Arbeit genutzte Methode zur Prüfung der Konstruktvalidität durch differenzielle Zusammenhangsanalysen mit Außenkriterien hat sich bewährt. Im Kern handelt es sich bei diesem Vorgehen um Analysen, bei denen Facetten des Konstruktes moderierend wirken. Ausgehend von den vorliegenden Erkenntnissen erscheint es empfehlenswert, für die angemessene Beurteilung der Konstruktvalidität von Kompetenzmodellen ein standardisiertes Vorgehen einzuhalten und sowohl die strukturelle als auch die kriteriale Validität zu überprüfen. Zudem erscheint es sinnvoll, die jeweiligen Ergebnisse miteinander in Beziehung zu setzen, d.h. die Prüfung der kriterialen Validität sollte nicht eigenständig und parallel erfolgen, sondern schlussendlich die identifizierte bzw. angenommene Struktur des untersuchten Konstruktes stützen.

In der vorliegenden Studie konnte die Konstruktvalidität des literarischen Textverstehens durch entsprechende Kombinationen struktureller und kriterialer Validitätsbetrachtungen erhärtet werden. Entscheidungsinkonsistenzen, wie sie im Zusammenhang mit reinen Strukturanalysen zur Lesekompetenz vorliegen (Artelt & Schlagmüller, 2004; Böhme & Robitzsch, 2009), können so vermieden werden. Auf der Grundlage der hier durchgeführten Studien erfährt die Interpretation der Ergebnisse von Artelt und Schlagmüller (2004, S. 179) unbedingte Unterstützung, wonach „der kompetente Umgang mit literarischen Texten als separater Teilaspekt der Lesekompetenz verstanden werden sollte“.

7. Literatur

- Adams, R. & Wu, M. (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- Adams, R. J., Wilson, M. & Wang, W.-c. (1997). The multidimensional random coefficients multinomial logit model. *Applied Psychological Measurement*, 21, 1-23.
- Artelt, C. (2004). Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzburg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz* (S. 61-75). Frankfurt am Main: Lang.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73-112). Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363-383.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 169-196). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. New York: Oxford University Press.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Ballstaedt, S.-P. & Mandl, H. (1987). Influencing the degree of reading comprehension. In E. van der Meer & J. Hoffmann (Eds.), *Knowledge aided information processing* (pp. 119-139). Amsterdam: Elsevier.
- Baretta, L., Tomitch, L. M. B., MacNair, N., Lim, V. K. & Waldie, K. E. (2009). Inference making while reading narrative and expository texts: An ERP study. *Psychology & Neuroscience*, 2, 137-145.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, B. & Klieme, E. (2007). *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785.

- Beisbart, O. & Popp, K. (2010). Lesestrategien im Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (Band 2, S. 340-356). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bergin, D. A. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *Journal of Experimental Education*, 63, 303-314.
- Bergmüller, S. (2007a). Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006 - Internationaler Vergleich von Schülerleistungen* (S. 54-55). Graz: Leykam.
- Bergmüller, S. (2007b). Lesen von Informationstexten außerhalb der Schule. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006 - Internationaler Vergleich von Schülerleistungen* (S. 56-57). Graz: Leykam.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child Development*, 79, 1802-1817.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Böhme, K. & Bremerich-Vos, A. (2012). Die im Ländervergleich 2011 in den Fächern Deutsch und Mathematik untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 19-33). Münster: Waxmann.
- Böhme, K., Neumann, D. & Schipolowski, S. (2009). Beschreibung der im Ländervergleich im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 19-25). Münster: Waxmann.
- Böhme, K. & Robitzsch, A. (2009). Methodische Aspekte der Erfassung der Lesekompetenz. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. v. d. Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik* (S. 259-298). Weinheim: Beltz.
- Böhme, K. & Weirich, S. (2012). Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 103-116). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Voss, A., Hornberg, S. & Lankes, E.-M. (2007). Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 81-107). Münster: Waxmann.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourg, T., Ridsen, K., Thompson, S. & Davis, E. C. (1993). The effects of an empathy-building strategy on 6th graders' causal inferencing in narrative text comprehension. *Poetics*, 22, 117-133.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K. & Robitzsch, A. (2009). Sprachliche Kompetenzen im Fach Deutsch – Strukturanalysen und Validierungsbefunde. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. v. d. Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik* (S. 204-225). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Das Konzept von Lesekompetenz in IGLU 2011. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 69-89). Münster: Waxmann.
- Brunner, M. (2006). *Mathematische Schülerleistung: Struktur, Schulformunterschiede und Validität*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Education.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *The British Journal Of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1999). Reading Self-Concept Scale. In R. Burden (Hrsg.), *Children's self-perceptions* (S. 29-34). Windsor: NFER-Nelson.
- Christmann, U. & Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martínez & S. Winko (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung* (S. 246-285). Tübingen: Narr.
- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: MA: Belknap Press.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29, 11-32.
- Cox, K. E. & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1991). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag : Die Psychologie des flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 113-126.
- Day, S. B. & Gentner, D. (2007). Nonintentional analogical inference in text comprehension. *Memory & Cognition*, *35*, 39-49.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 1006–1021.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, *26*, 325-346.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, *28*, 67-91.
- Durgunoğlu, A. Y. & Jehng, J.-C. J. (1991). Elaborative inferences on an expository text. *Contemporary Educational Psychology*, *16*, 314-330.
- Dyer, M. G. (1983). The role of affect in narratives. *Cognitive Science*, *7*, 211-242.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1–5. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*, 525-544.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choice: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, *18*, 585-609.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.
- Eco, U. (1990). *Die Grenzen der Interpretation*. München: dtv.
- Eco, U. (1992). *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*. München: dtv.
- Eggert, H. (2006). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 186-194). Weinheim: Juventa.
- Eid, M. (2000). A multitrait-multimethod model with minimal assumptions. *Psychometrika*, *65*, 241-261.
- Eid, M., Lischetzke, T., Nussbeck, F. W. & Trierweiler, L. I. (2003). Separating trait effects from trait-specific method effects in multitrait-multimethod models: A multiple-indicator CT-C(M-1) model. *Psychological Methods*, *8*, 38-60.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enders, C. K. (2001). The performance of the full information maximum likelihood estimator in multiple regression models with missing data. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 713-740.

- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Frederking, V. (1995). Umgang mit dem Fremden. Assoziative, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht* (S. 169-191). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Frederking, V. (2010). Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht (Teil 1). Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* (S. 324-380). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, V. & Brüggemann, J. (2012). Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In D. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 15-40). Freiburg: Fillibach.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 35-58.
- Frederking, V., Meier, C., Roick, T., Steinhauer, L., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2009). Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In A. Bertschi-Kauffmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literarität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 165-180). Weinheim/München: Juventa.
- Frederking, V., Meier, C., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2008). Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 25, 11-31.
- Fritzsche, J., Krempelmann, A. & Claudia, T. (2006). *Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand* (Band 2). Hohengehren: Schneider.
- Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H. & Robertson, R. R. (1992). Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion*, 6, 89-111.
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft : Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Häcker, H., Leutner, D. & Amelang, M. (1998). Standards für pädagogisches und psychologisches Testen. *Diagnostica, 1 (Supplementum)*.
- Hager, W. (2004). *Testplanung zur statistischen Prüfung psychologischer Hypothesen: Die Ableitung von Vorhersagen und die Kontrolle der Determinanten des statistischen Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2007). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 135-163): Springer Berlin Heidelberg.
- Hauptmeier, H., Meusch, D. & Viehoff, R. (1987). *Literary understanding from an empirical point of view*. Siegen: Lumis-Institut für empirische Literatur- und Medienforschung.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hofrege.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule: Enzyklopädie der Psychologie* (3. Band, S. 71 - 176). Göttingen: Hogrefe.
- Henschel, S., Friedrich, M., Roick, T., Stanat, P. & Frederking, V. (2010). *Literarische Bildung in der Schule – gleiche Voraussetzungen für alle?* Poster präsentiert auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), 15. bis 17. März in Mainz.
- Henschel, S. & Roick, T. (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45, 103-113.
- Henschel, S., Roick, T., Brunner, M. & Stanat, P. (2013). Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich das literarische und faktuale Leseselbstkonzept trennen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 181-191.
- Henschel, S. & Schaffner, E. (submitted). Differenzielle Effekte von Komponenten der Lesemotivation auf das Verstehen faktualer bzw. literarischer Texte.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113-148). Münster: Waxmann.
- Hillebrandt, C. (2011). *Das emotionale Wirkungspotenzial von Erzähltexten. Mit Fallstudien zu Kafka, Perutz und Werfel*. Berlin: Akademie Verlag.
- Hoffstaedter, P. (1986). *Poetizität aus der Sicht des Lesers. Eine empirische Untersuchung der Rolle von Text-, Leser- und Kontexteigenschaften bei der poetischen Verarbeitung von Texten*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.

- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Institut für Qualitätsentwicklung. (2007). *Lese(verständnis)test 7 Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Institut für Qualitätsentwicklung. (2009). *Lese(verständnis)test 9 Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- ISB. (2006). Jahrgangsstufenlehrplan Deutsch Jahrgangsstufe 9. München.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*. München: Fink.
- Jakobson, R. (1979). *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Jauß, H. R. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaakinen, J. K., Hyönä, J. & Keenan, J. M. (2002). Perspective effects on online text processing. *Discourse Processes*, 33, 159-173.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2004). In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschunterricht nach der PISA-Studie* (S. 59-82). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Karg, I. (2002). "The ability to read between the lines". Einige Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA Studie. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 106-120). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Katzir, T., Lesaux, N. K. & Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261-276.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI Perspective. *Discourse Processes*, 39: 2, 125-128.
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F. & Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133-159.
- Kintsch, W. & Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.
- Kirsch, I. S. (2001). The framework used in developing and interpreting the International Adult Literacy Survey (IALS). *European Journal of Psychology of Education*, 16, 335-361.
- Kirsch, I. S., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.

- Kirsch, I. S. & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25, 5-30.
- Kleres, J. (2011). Emotions and narrative analysis: A methodological approach. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41, 182-202.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319-344). Weinheim: Beltz.
- KMK. (1997). Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland (Konstanzer Beschluss). Abgerufen am 25.05.2013, von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf
- KMK. (2004a). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- KMK. (2004b). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK. (2004c). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK. (2004d). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Luchterhand.
- KMK. (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München: Luchterhand.
- KMK. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Abgerufen am 3.5.2013 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Kneepkens, E. W. E. M. & Zwaan, R. A. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, 125-138.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik : Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II. In U. Schiefele & K. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 163 - 181). Münster: Waxmann.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20, 27-39.

- Köppert, C. (1995). Imagination und Interpretation im Deutschunterricht. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht* (S. 11-27). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Köster, J. (2004). Konzeptuelle Aufgaben - Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gänglei. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzburg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz* (S. 165-184). Frankfurt am Main: Lang.
- Krommer, A. (2003). Das Verstehen literarischen Verstehens als interdisziplinäres Projekt. Anmerkungen zur Kognitionspsychologie Walter Kintschs aus deutschdidaktischer Sicht. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 165-187). Freiburg: Fillibach.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lamping, D. (2009). *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Lau, I. C., Yeung, A. S., Jin, P. & Low, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91, 747-755.
- Lau, K.-L. D. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R. & Köller, T. (2007). Structural analysis of the E-scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 547-561.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R., Riepler, A. & Köller, T. (2001). E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie - Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 70-85.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Link, J. (2004). Literatursemiotik. In H. Brackert & J. Stückrath (Hrsg.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs* (Band 8, S. 15-29). Reinbek: Rowohlt.
- LISUM (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Deutsch*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.
- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8, 1-13.
- Magliano, J. P., Baggett, W. B. & Graesser, A. C. (1996). A taxonomy of inference categories that may be generated during the comprehension of literary texts. In R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics*. (pp. 201-220). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Magliano, J. P. & Graesser, A. C. (1991). A three-pronged method for studying inference generation in literary text. *Poetics*, 20, 193-232.

- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality, 40*, 694-712.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology, 96*, 56-67.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. J. (2010). Long-term total negative effects of school-average ability on diverse educational outcomes. Direct and indirect effects of the big-fish-little-pond effect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*, 51-72.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 85-111). Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Marx, H. & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32*, 81-93.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22*, 207-219.
- McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes, 22*, 247-288.
- Medford, E. & McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences, 22*, 786-791.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*, 525-543.
- Meier, C., Henschel, S., Roick, T. & Frederking, V. (2012). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 237-258). Frankfurt: Peter Lang.
- Meier, C., Roick, T. & Henschel, S. (im Druck). Erfassung literarischen Textverstehens. Zu Faktoren der Aufgabenschwierigkeit bei der Konstruktion von Testaufgaben. In J. Grahn & C. Rieckmann (Hrsg.), *Poesie verstehen*.

- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- Meutsch, D. (1987). *Literatur Verstehen. Eine empirische Studie*. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- Millis, K. K., Morgan, D. & Graesser, A. C. (1990). The influence of knowledge-based inferences on the reading time of expository text. In C. G. Arthur & H. B. Gordon (Eds.), *Inferences and Text Comprehension* (Vol. 25, pp. 197-212): Academic Press.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Möller, J. & Retelsdorf, J. (2008). Lesen oder Fernsehen. Zur Vorhersage von Tätigkeitspräferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 13-21.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Mukarovsky, J. (1989). *Kunst, Poetik Semiotik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Murray, N., Sujan, H., Hirt, E. R. & Sujan, M. (1990). The influence of mood on categorization: A cognitive flexibility interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 411-425.
- Muthén, B. O., Kaplan, D. & Hollis, M. (1987). On structural equation modeling with data that are not missing completely at random. *Psychometrika*, 52, 431-462.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide. Seventh edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-66). Münster: Waxmann.
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
- OECD. (2002). Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Abgerufen am 17.5.2013, von <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/37831236.pdf>

- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Abgerufen am 28.3.2013 von <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- OECD. (2012). *PISA 2009 Technical Report*. OECD Publishing.
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 3, 1-16.
- Paulus, C. (2004). Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen (SPF). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Pavarini, G. & de Hollanda Souza, D. (2010). Theory of mind, empathy and prosocial motivation in preschool children. *Psicologia em Estudo*, 15, 613-622.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3-22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Hrsg.), *Reading acquisition*. (S. 145-174). Hillsdale, NJ England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pfost, M., Artelt, C. & Dörfler, T. (2013). *Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension*. Learning and Individual Differences. Retrieved 21.5.2013 from <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Poloczek, S., Karst, K., Praetorius, A. & Lipowsky, F. (2011). Generalisten oder Spezialisten? Bereichsspezifität und leistungsbezogene Zusammenhänge des schulischen Selbstkonzepts von Schulanfängern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 173-183.
- Potts, G. R., Keenan, J. M. & Golding, J. M. (1988). Assessing the occurrence of elaborative inferences: Lexical decision versus naming. *Journal of Memory and Language*, 27, 399-415.
- Prenzel, M. (2006). Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In H. Merckens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 69-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pulos, S., Elison, J. & Lennon, R. (2004). Hierarchical structure of The Interpersonal Reactivity Index. *Health Publications*. Retrieved 22.3.2013, from http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3852/is_200401/ai_n9374528/?tag=content;coll
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim: Juventa.
- Ritchey, K. A. (2011). How generalization inferences are constructed in expository text comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 280-288.

- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 75-86.
- Roick, T. (2008). Standardisierte Schulleistungstests. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie, Band 10* (S. 271-281). Göttingen: Hogrefe.
- Roick, T., Frederking, V., Henschel, S. & Meier, C. (2013). Literarische Textverstehenskompetenz bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 69-84). Weinheim: Juventa.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C. & Steinhauer, L. (2010). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 165-174). Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, C. (2007). Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 50-65). Seelze: Kallmeyer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2011). Ein Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive. In C. Rosebrock & D. Nix (Hrsg.), *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Förderung* (S. 9-26). Hohengehren: Schneider.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory Into Practice*, 21, 268.
- Rosenblatt, L. M. (1988). Writing and reading: The transactional theory *Technical Report No. 416* (pp. 1-18): New York University.
- Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts: Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 48, 130-140.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Auflage). Göttingen: Hans Huber.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 19-44). Göttingen: Hogrefe.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 268-286.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2008). Familiäre und individuelle Bedingungen des Textlernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 238-252.
- Scheller, I. (1995). Imaginative und emotionale Prozesse bei der szenischen Interpretation von Text – am Beispiel von Szenen zum Thema "Jugend und Gewalt". In K. H. Spinner (Hrsg.),

- Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht* (S. 59-70). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Schermelleh-Engel, K. & Schweizer, K. (2008). Multitrait-Multimethod-Analysen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 325-341): Springer Berlin Heidelberg.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Schipolowski, S. & Böhme, K. (2010). Die sprachlichen Kompetenzen in den Ländern. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 87-97). Münster: Waxmann.
- Schmalhofer, F. & Glavanov, D. (1986). Three components of understanding a programmer's manual: Verbatim, propositional, and situational representations.. *Journal of Memory and Language*, 25, 279-294.
- Schmidt, S. J. (1991). *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schürer-Necker, E. (1994). *Gedächtnis und Emotion: Zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen: UTB.
- Schwarz-Friesel, M. (2008). Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft. In H. Kämper & L. M. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 277-301). Berlin: De Gruyter.
- Schwarz-Friesel, M. (2009). Ironie als indirekter expressiver Sprechakt: Zur Funktion emotionsbasierter Implikaturen bei kognitiver Simulation. In A. Bachmann-Stein, S. Merten & C. Roth (Hrsg.), *Perspektiven auf Wort, Satz und Text. Semantisierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems*. (S. 223-232). Trier: Koala.
- Senkbeil, M., Rost, J., Carstensen, C. H. & Walter, O. (2005). Der nationale Naturwissenschaftstest PISA 2003. Entwicklung und empirische Überprüfung eines zweidimensionalen Facettendesigns. *Empirische Pädagogik*, 19, 166-189.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Siu, A. M. H. & Shek, D. T. L. (2005). Validation of the Interpersonal Reactivity Index in a chinese context. *Research on Social Work Practice*, 15, 118-126.
- Sodian, B. & Thoermer, C. (2006). Theory of Mind. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band 2: Kognitive Entwicklung* (S. 495-608). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E. & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Spinner, K. H. (1998). Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. *Der Deutschunterricht*, 6, 46-54.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303.
- Steinhauer, L. (2009). *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkungen mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Freiburg: Fillibach.
- Stotland, E. (1978). *Empathy, fantasy and helping*. Oxford England: Sage.
- Strayer, J. W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13, 229-254.
- Strube, W. (2009). Die Grenzen der Literatur oder Definitionen des Literaturbegriffs. In S. Winko, F. Jannidis & G. Lauer (Hrsg.), *Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (S. 45-77). New York: Walter de Gruyter.
- Trabasso, T. & Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39, 129-164.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In A. G. Morton (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego, New York u. a.: Academic Press.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vorderer, P. (1992). *Fernsehen als Handlung*. Berlin: Rainer Bohn Verlag.

- Wald, A. (1943). Tests of statistical hypotheses concerning several parameters when the number of observations is large. *Transactions of the American Mathematical Society*, 54, 426-482.
- Wang, J. H.-Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54, 427-450.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. (S. 61-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118.
- Weirich, S., Haag, N. & Roppelt, A. (2012). Testdesign und Auswertung des Ländervergleichs: technische Grundlagen. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 277-290). Münster: Waxmann.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Winkelmann, H., Robitzsch, A., Stanat, P. & Köller, O. (2012). Mathematische Kompetenzen in der Grundschule: Struktur, Validierung und Zusammenspiel mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. *Diagnostica*, 58, 15-30.
- Winko, S. (2003). *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin: Erisch Schmidt Verlag.
- Winko, S. (2009). Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In S. Winko, F. Jannidis & G. Lauer (Hrsg.), *Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (S. 374-396). New York: Walter de Gruyter.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R. & Haldane, S. A. (2007). *Acer ConQuest version 2.0: Generalised item response modelling software*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Yen, W. M. & Fitzpatrick, A. R. (2006). Item response theory. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 111-153). Westport: Praeger Publishers.
- Zillmann, D. (1994). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23, 33-51.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Zwaan, R. A., Britton, B. K. & Graesser, A. C. (1996). Toward a model of literary comprehension
Models of understanding text. (pp. 241-255). Hillsdale, NJ England: Erlbaum.

Zwaan, R. A., Langston, M. C. & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in
narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.

Studie 1

Strukturelle und kriteriale Validität des literarischen Textverstehens

Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 35-58.¹

Abstract. An important educational aim in secondary school is to impart sufficient literary literacy to ensure that students are able to understand and reflect literary texts, such as lyrics, epics, or dramas. This paper presents the theoretical framework, challenges of item design and empirical results from an interdisciplinary research project which was designed to analyze a central aspect of literary literacy (LL), i.e. the ability to understand literary texts. Our study explores two questions: First, can literary literacy be assessed and modeled as a multi-dimensional construct with respect to content, form, and context? Second, is literary literacy distinguishable from factual reading literacy for expository texts? A sample of 1300 9th-graders (49% girls) from 52 German school classes participated in the study and completed tests of literary literacy and factual reading literacy for expository texts. According to the theory of semiotic aesthetics, literary literacy can be described as an at least two-dimensional construct consisting of semantic and idiolectal literary literacy. This was confirmed by the data. Although literary literacy and factual reading literacy for expository texts were strongly correlated, they present partly distinct competencies. More generally, the project resulted in a reliable and valid measure of a theory-based construct of literary literacy which can be used in student assessments as well as in studies exploring the teaching and learning processes relevant to the development of this competence.

Keywords: Literary literacy, reading literacy, reading competence, competence model

¹ This article does not fully match the version published in the original journal article. This is not the original version of the article and therefore can not be used for citation. The original version of this paper is available at the website of [L1-Educational Studies in language and literature](#).

Theoretical framework

An important educational goal in secondary-level schooling is to impart literary text comprehension, i.e. the ability to understand and reflect literary texts, such as poems, epics, or dramas in a competent way (e.g. KMK, 2004). Yet large-scale assessment studies, such as PISA, do not pay much attention to this concern. These studies primarily assess reading competence for expository texts. In PISA 2009, for example, only 15% of the texts were narrative, 23% argumentative, 31% expository, 8% instructive (for a detailed description see OECD, 2009, pp. 32-34). Moreover, current research on reading literacy primarily focuses on cognitive and functional aspects of reading comprehension and competence. Reading literacy in PISA is, for instance, defined as “an individual’s capacity to understand, use, reflect on and engage with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2009, p. 14). Due to this functional focus, very little attention has been paid to the specific demands of comprehending literary texts and the underlying cognitive, motivational and emotional processes (Kintsch, 1994; Janssen et al., 2006). Furthermore, neither a clear theoretical definition of literary text comprehension nor a valid and reliable instrument for its measurement exist. The lack of research on this issue is partly due to the openness of the artwork that involves an ambiguity of the artistic message and the polyvalence of literary texts (Eco, 1962, p. 11). This makes it more difficult to define, measure, and validate the construct of literary text comprehension in comparison to the comprehension of expository (factual) texts.

The PISA study itself, however, provides some indication that reading literacy related to literary texts and reading literacy related to other types of texts are distinct. A reanalysis of the German PISA data by Artelt and Schlagmüller (2004) shows that the relationships between literary texts on the one hand and continuous factual texts (composed of sentences that are organised in paragraphs) as well as non-continuous factual texts (represent information in lists, forms or graphs) on the other hand are even lower than the correlations among the three achievement domains assessed in PISA (mathematics, science, and reading). Based on these results, the authors concluded (p. 179, own translation): “None of the other subscales for reading show similarly low associations as the ability to process literary texts. This comparison in particular makes clear that processing literary texts competently should be regarded as a distinct aspect of reading literacy.” Artelt and Schlagmüller (2004) recommend further research in order to arrive at a better and more differentiated understanding of reading literacy with regard to literary texts. Therefore, a theoretically grounded and empirically tested model of the construct – we call it literary literacy (LL) – is needed in order to study processes of literary text comprehension as well as teaching and learning processes related to this specific domain.

The first theoretical question we focused on in our research project was: How can the construct of literary literacy be defined and assessed? The major challenge of this endeavour is the operationalization of literary literacy, as the openness of the artwork entails an ambiguity of the artistic message of literary texts (Eco, 1962, p. 11). This challenge is associated with a fundamental question: How can an interpretation of a literary text be judged as true or false when the literary message is polyvalent? Although understanding a literary text certainly is a cognitive construction, few theoretical approaches have been developed focusing on the cognitive processes of literary text comprehension (e.g. Zwaan, 1993). Moreover, cognitive models of reading literacy entail specific limitations, as Kintsch (1994, pp. 44-45) acknowledged: “Literary production entails a creative aspect; literary understanding entails an aesthetic one. Presently, the cognitive models of understanding have nothing to offer with regard to creativity or aesthetics.”

To tackle these challenges, we refer to a cognitive content model of semiotic aesthetics by Eco (1992) that was developed in literary studies. Eco distinguishes three layers of intentions of a literary text: The *intentio auctoris* (intention of the author), the *intentio lectoris* (intention of the text reader) and the *intentio operis* (intention of the text itself). *Intentio auctoris* and *intentio lectoris* depend on individual characteristics of the real author and the real reader of a text (e.g. emotions, beliefs, motivation, prior knowledge). For this reason, they do not present a suitable basis for constructing objective measures of literary literacy. The *intentio operis*, (Eco, 1990, p. 40), in contrast, – the literal meaning of the text itself – can serve as a framework to establish objectivity or at least a high degree of intersubjective agreement about the meaning of a literary text. Eco (1990) concedes that even on the level of the *intentio operis* it is impossible to single out an interpretation as the one and only true interpretation of a literary text. Yet it is possible to rule out wrong interpretations because “between the undeterminable intention of the author and the disputable intention of the reader lies the transparent intention of the text – relative to which non-defendable interpretations will fail“ (Eco, 1992, p. 87, own translation). Therefore, an interpretation can be judged as more or less appropriate as long as unsuitable interpretations can be falsified on the basis of the text. This basic assumption presents the starting point of our item construction process. In addition, our theoretical approach uses Eco’s semiotic aesthetics (1962, 1972, 1990, 1992) as a foundation to differentiate and describe three dimensions of the ability to understand a literary text:

Semantic literary literacy (SLL) represents the ability to understand the content of a literary text. This dimension corresponds to the notion of reading literacy as it is measured in PISA. In addition, however, semantic literary literacy integrates genuine characteristics of literary texts, such as openness or ambiguity (Eco 1962, 1990). Item construction for this dimension therefore needs to take into account the “openness of the literary text” (Eco, 1962, p. 85) and its “semantic plurality” (Eco, 1962, p. 87) by presenting or allowing more than one correct answer or solution. At the same time, the number of correct solutions is limited by the “coherent meaning of the text” (Eco, 1962, p. 87).

Idiolectal literary literacy (ILL) refers to the ability to analyze the formal characteristics of a literary text with respect to their aesthetic functions. Eco proposed the concept of the aesthetic idiolect (Eco, 1972, pp. 157) referring to “the structural pattern” of a literary text (Eco, 1972, pp. 152, own translation). This pertains to an aesthetic core question with respect to literary texts, namely: “What are the structural features of the text which generate this or a different semantic interpretation?” (Eco, 1990, pp. 43, own translation). The idiolectal dimension is not represented in the assessment framework in PISA. Although a distinction between reflecting and evaluating on the content of a text and on the form of a text was made in PISA’s theoretical framework, the empirical data of the study did not confirm this differentiation (Kirsch et al., 2002, p. 36). Most importantly, PISA considers reflecting on and evaluating the form of a text as a dimension that is tied to the ability to draw upon external knowledge. In literary literacy, however, formal aspects of the text constitute text-based information that is crucial for its interpretation. In line with Eco’s (1992) theory of the aesthetic idiolect, then, our framework considers formal aspects as part of the meaning of the text.

Contextual literary literacy (CLL), finally, represents the ability to recognize implications associated with historical contexts, literary motives, epochs, genres, etc. that are relevant for a given text. Whereas SLL and ILL focus on internal aspects of a literary text, CLL pertains to the ability to use external information in interpreting a text. This dimension was not represented in the PISA studies at all. Some of the theoretical building blocks of our third dimension come from: Gérard Genette’s (1987) theory of the paratext, Umberto Eco’s (1992) und Fotis Jannidis’s et al. (1999) theories of the

author, Gregory Currie's (1990) theory of fiction, Julia Kristeva's (1972) and Karlheinz Stierle's (1984) theoretical approach to intertextuality as well as Wilhelm Voßkamp's (1992) thoughts on questions of genre and Rainer Rosenberg's (1992) thoughts on questions of epoch.

From a theoretical point of view, each of the three dimensions could be conceived of as distinct categories. However, it would also be plausible to assume that contextual literary literacy is a more complex version of the other two dimensions, as all contextual items also entail semantic or idiolectal demands. Therefore, both a three-dimensional and a two-dimensional model of literary literacy would be in line with the theoretical framework. Testing these alternative models against each other is one aim of our study.

Challenges of item design for the assessment of literary literacy

In order to assess students' ability to understand a literary text, we constructed items for each of the three theoretically derived dimensions of literary literacy described above. We used a multistage design in which items were developed and revised in a cognitive laboratory procedure and a pilot study before they were administered in the main study. This procedure was necessary to make sure that our test items are appropriate for 9th-grade students attending different school tracks in the German school system.

We constructed open and semi-open response tasks as well as multiple-choice and forced-choice items. Items are bundled in testlets. A testlet consists of a stimulus text and associated items, each representing one of the three dimensions of literary literacy. Initially, 21 testlets were developed by research associates of the first author's chair of German language and literature education, most of whom are current or former teachers. The main criteria for text selection were (1) the texts are not included in the German school curricula (accordingly, students' self-rated familiarity of texts was less than 4%), (2) the texts were appropriate for the students' age, and (3) texts of all genres were represented equally (lyric, drama, epic). After the cognitive laboratory procedure, six testlets were sorted out because of problematic items or text difficulty and 15 testlets were examined in a pilot study ($N = 493$). Based on the results of the pilot study, we selected an optimal set of nine units with respect to length, difficulty and genre (three poems, three dramas, and three epic texts). Most of the stimulus texts were administered in full length (three complete poems and two complete short epic texts), others as excerpts of longer texts (three dramas and one novel). The use of excerpts was necessary to ensure a balanced representation of literary genres and, hence, construct validity.

The following examples of LL-Items are derived from a LL-testlet which passed the cognitive laboratory procedure study but was dropped after the pilot study because it turned out to be too difficult for pupils in 9th grade. Another reason for presenting these particular items² here is that they are about a well-known literary German text for which published English translations exist. The stimulus text of this testlet is a short passage from the beginning of Rainer Maria Rilke's *The Notebooks of Malte Laurids Brigge*, first published in 1910 (Rilke, 1982; Hulse, 2009):

² The items presented here were translated into English for the purpose of this article. The original German versions are published in Frederking et al. (2009), Frederking, Meier, Brüggemann, Gerner, and Friedrich (2011); Frederking, Roick, and Steinhauer (2011) and Meier, Henschel, Roick, and Frederking (2012).

[...] That I cannot give up sleeping with the window open! The trams rattle jangling through my room. Automobiles drive over me. A door slams. Somewhere a window smashes; I hear the laughter of the larger shards and the sniggering of the splinters. Then suddenly a thudding, muffled noise from the other direction, inside the house. Someone is climbing the stairs, coming, coming steadily, reaches my door, pauses for some time, then goes on. And once again the street. A girl shrieks: ‘Ah tais-toi, je ne veux plus!’ The tram races up all agitated, then rushes on headlong. Somebody shouts. People are running, overtaking each other. A dog barks. What a relief: a dog. Around dawn, a cock even crows, affording balm unlimited. Then quite abruptly I fall asleep. [...]. (p. 4)

To assess semantic literary literacy, we developed, among other things, multiple-choice items that require the integration of text information and do not substantially differ from typical PISA items. However, this type of item has limitations when it comes to capturing the ability to deal with ambiguous aspects of a literary text. It was therefore only used for facts that are quite clearly stated in the text, for example:

Where is the first-person narrator situated? Please mark the appropriate box with an "x".

on a farm

in a small town

in a big city

in a village

In this example, only response alternative three is correct. The cognitive lab revealed this item to be more difficult than expected. In particular, students had problems with some distracting facts given in the text: the trams, for example, are an indicator for a big city, yet the crowing cock suggests that in a village or on a farm may be the correct answer. To capture students’ understanding of this ambiguity, an open item would be more appropriate:

The students of a literature class argue about the question where this story takes place. Barbara says: “I think, the story takes place in a big city.” Steve says: “I believe the story takes place in a small village.”

Discuss which student is right according to the text. Provide quotations which support your argumentation.

This type of an open question addresses several aspects of understanding literature which are important for our concept of literary literacy: first, it requires a closer examination of the text. Second, the students have to be aware of different positions one might not have thought of at first sight. And third, it requires making an argument for one’s understanding on the basis of the text. Of course, this type of open questions requires detailed coding guidelines, such as the following:

Coding guideline

Code 2:

At least one of the following words or passages from the text is quoted in support of Barbara's position: "tram", "automobiles", "people are running, overtaking each other"

and one of the following words is quoted for Steve's position: a "cock", a "dog"

and one of the following conclusions is drawn:

- according to the text, there are more facts that support Barbara's answer: in a big city

or:

- the crowing of a cock in a big city is so unusual that the scene might be a sort of day-dream in a small village of the life in a big city

Code 1:

- only one of the cited passages is found for Barbara's or Steve's position without taking into consideration the other position.

Code 0: all other answers

A more difficult open semantic question that requires students to write a comment on or an explanation for their opinion is the following:

Why is the first-person narrator happy about the barking of a dog and the crowing of a cock?
Give a short explanation for your opinion.

According to the coding guidelines, students who realized that the sounds of the animals could be seen as an opposition to the sphere of the big city and might represent the rural sphere gained full credit with two points (for example, "because he is happy to hear something other than the noise of a big city and because these sounds remind him of his old home" or "because he is happy that there are still animals in the city"). Two points were also given for the idea that the crowing of a cock indicates the end of the night, and that the first person narrator might feel relief because the night will soon be over and is therefore able to fall asleep. Students received only one point when they only mentioned that both noises stem from animals but failed to elaborate on what this could mean (e.g. "because he likes animals"). This item sample shows that coding guidelines often need to leave a certain degree of openness to an interpretation while, at the same time, having to be sufficiently precise to distinguish more convincing from less plausible interpretations.

In addition to semantic items, idiolectal tasks were constructed which focus on the formal aspects of a literary text. The following task is an example for a forced-choice item:

Decide whether the following statements on the narrative situation are correct or not. Please mark the appropriate box with an "x".

	correct	not correct
a) The first-person narrator talks about something that happened a long time ago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) The first-person narrator tells a story which doesn't concern him personally in a distant manner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) The first-person narrator talks about something that moves him very much emotionally.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) The first-person narrator writes about himself as he would in a diary.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) The first-person narrator tells a story about someone he has invented like he would in a novel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

The forced-choice item format in this task (correct are c and d, not correct are a, b, and e) illustrates on a simple level how falsification of unsuitable answers was operationalized. A number of plausible and some clearly false interpretations are given. Students have to decide whether the interpretation is plausible or not. This type of item is also suitable for assessing the semantic dimension.

A main advantage of forced-choice items for capturing the idiolectal dimension is that they allow to ask questions on the form-content relation that would otherwise be very challenging for 9th-grade students. An example for this is the following:

Consider on the basis of the text whether the following statements concerning the relation between form and context are plausible or not.

	plausible	not plausible
a) correspond to the narrator's impression of the fast traffic outside his room.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) correspond to the sleepy mood of the first-person narrator.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) correspond to the narrator's agitation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) correspond to the narrator's relief of being finally able to fall asleep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

This type of item format (plausible are a and c, not plausible are b and d) is usually easier than open questions, where students are asked to find form-content correspondences themselves. Open-ended idiolectal questions require the students not only to identify a stylistic device, but also to explain the specific function of this device within the text. This appeared to be almost unsolvable for most of the students. To reduce the level of complexity and to ensure that students concentrate on the role of the stylistic device in the context of the text, we named and explained the device in the item stem. Students, then, were only asked to comment on its specific function in the text, which indeed made items like the following much easier:

“Somewhere a window smashes; I hear the laughter of the larger *shards* and the sniggering of the *splinters*.”

The cited passage contains the stylistic device ‘personification’. Human features (“laughter”, “sniggering”) are attributed to *things* (“shards”, “splinters”).

Explain the effect of this stylistic device in the given passage. In doing so, refer to the difference between “shards” and “splinters”.

This item is an example of how we reduced the degree to which students need prior knowledge of formal aspects of literature to solve idiolectal items. This was necessary because literary literacy was tested with 9th-grade students from all school types (schools in the lower, intermediate and higher tracks of the German school system) who differ substantially in their prior knowledge.

Prior knowledge is also an important aspect of items assessing the third dimension of literary literacy, as they may refer to various kinds of contexts of literary texts. In all cases, prior knowledge was reduced to the extent possible by giving short explanations or literary “intertexts” that students are asked to relate to the main text. In order to assess contextual literacy in our testlet on Rilke’s “Malte”, a text was selected that has many intertextual similarities with Rilke’s passage but also interesting differences like Alfred Wolfenstein’s expressionist sonnet “City Dwellers” [“Städter”], first published in 1914 (Wolfenstein, 1992; 1994).

City Dwellers

Windows are as close

As the holes in a sieve, houses push

And grab each other so firmly that the streets

Appear as grayly swollen as strangled bodies.

Firmly hooked into one another

The two façades of people sit

In the streetcars, where gazes project crampedly

And desire juts into desire.

Our walls are as thin as skin,

So that everyone is involved when I weep,

A whisper penetrates like shouting:

And as though silent in a hidden cave

Untouched and unregarded

Each of us is yet far away and feels: alone.

The major motifs of this text are very similar to those of the passage from “The notebooks of Malte Laurids Brigge”. But the point of view in both texts differs in an interesting way. Items assessing contextual literary literacy can focus on both the semantic and the idiolectal dimension. A semantic contextual item, for example, requires the reader to find a semantic parallel between Wolfenstein’s and

Rilke's texts in each stanza. An idiolectal contextual item, which, turned out to be almost unsolvable for 9th-grade students, however, requires the reader to compare the points of view from which the tram is described by Rilke and by Wolfenstein. As pointed out before, contextual items are always either primarily idiolectal or primarily semantic. Therefore, they can either be modelled as a separate third dimension or as part of the semantic and idiolectal dimensions, as the empirical results of our research project will show.

Research objective

Based on the theoretical model of literary literacy presented above, the study explores two questions concerning the dimensionality and validity of our construct:

The first set of analyses addresses the internal validity of the construct and focuses on the question if literary literacy can be modelled as a two- dimensional or as a three-dimensional construct. We expect that both, a two-dimensional model that distinguishes semantic literary literacy from idiolectal literary literacy and a three-dimensional model that additionally differentiates a contextual dimension provide a better fit to the data than a one-dimensional model.

The second set of analyses focuses on discriminant validity and examines if literary literacy is distinguishable from expository reading literacy assessed with factual texts. Because both competences are measured with continuous texts, we expect that they are strongly correlated but, at the same time, sufficiently distinguishable. Furthermore, construct validity is evaluated based on correlations with divergent and convergent criteria (factual reading literacy and academic attainment in different school subjects).

Method

Participants

A sample of 1370 9th-grade students (49% girls, mean age 15.26 years, $SD = 0.84$) from 52 German school classes participated in the study and completed in two assessment sessions a questionnaire as well as tests of literary literacy and factual reading literacy. The students attended the lower school track (Hauptschule, 26 classes), the intermediate school track (Realschule, 22 classes) or the higher school track (Gymnasium, 15 classes) of the German school system. Data were collected by trained research assistants.

Instruments

Based on our theoretical model of literary literacy, nine testlets with 62 test items (53% multiple-choice and forced-choice items) were administered in a cross-sectional design in the fall of 2008 to assess semantic literary literacy (21 items, $r_{tt} = .76$), idiolectal literary literacy (23 items, $r_{tt} = .74$) and contextual literary literacy (18 items, $r_{tt} = .76$). The test was presented in a multi-matrix design, organized in nine booklets with four testlets each, such that every student answered only a subset of four testlets in a session of 90 minutes. In developing the design, we took into account booklet position, linking between the testlets as well as genre (epic, drama, lyric) and length of the stimulus text in each testlet. Open questions were initially scored independently by two trained master students of educa-

tional science. Interraterreliability was on average $\kappa = .61$, $SD = 0.16$ ($\kappa_{\min} = .35$, $\kappa_{\max} = .90$). A third trained rater recoded all diverging ratings between the first two raters.

To explore a core aspect of discriminant validity of the construct, students also completed a test of factual reading literacy in a second session of 45 minutes. The test consisted of four testlets with expository texts and a total of 18 items (83% in multiple choice format, $r_{tt} = .73$; Institut für Qualitätsentwicklung, 2009) and was administered in two forms with different sequences of the same testlets (pseudo-parallel forms). In addition, self-reported school grades for verbal subjects (German, English), mathematical and science subjects (Mathematics, Physics, Biology), and artistic subjects (Arts, Music) were obtained for all participants.

Statistical analyses

All analyses were conducted with SPSS 20, *Mplus* 6.12 (Muthén & Muthén, 1998-2011) and ConQuest 2.0 (Wu, Adams & Wilson, 2007). We applied item-response-theory (Yen & Fitzpatrick, 2006) to project students' test performance on the same scale with ConQuest (Wu, Adams, Wilson & Hal-dane, 2007). More specifically, the Rasch model approach was used to explore the internal structure of literary literacy. Model evaluation of alternative multidimensional Rasch models is based on the deviance index for nested models. A small deviance indicates a good fit of the model to the empirical data structure. The difference in the deviance between two nested models is distributed approximately as chi-square, with degrees of freedom equal to the number of additional parameters in the model with the larger number of dimensions. Additionally, structural equation modelling was used to analyze discriminant and convergent validity. In estimating the parameters, we used the corrected full information maximum likelihood estimator (MLR and FIML) implemented in *Mplus* (Muthén & Muthén, 1998-2011). Because students were nested within school classes, we used the "complex" option implemented in *Mplus* to obtain correct standard errors for the model parameters and correct fit statistics. Structural equation models were evaluated with chi-square goodness-of-fit statistics. Because this indicator is highly sensitive to sample size, we also consulted several descriptive measures of overall model fit: the root mean square error of approximation (RMSEA) and the comparative fit index (CFI). RMSEA values below .06 and CFI values above .95 are considered to indicate a good model fit (Hu & Bentler, 1999).

Missing data are a practically unavoidable occurrence in educational research. Valid data for the measure of literary literacy were available for 1052 students (89%); 744 students (63%) completed both the literary literacy and the factual reading literacy tests. Missingness due to the multi-matrix design was modelled as missing completely at random (MCAR) (Little & Rubin, 2002). Items within a testlet that students failed to complete were coded 0 in the IRT scaling process.

Results

Dimensionality of literary literacy (LL)

We used the valid data of 1052 students to analyze the dimensionality of literary literacy on the basis of the proposed theoretical dimensions. To examine the relationship between the two dimensions, multidimensional Rasch models (multidimensional random coefficient multinomial logit model; see Adams, Wilson & Wang, 1997) were applied. Further, a partial-credit approach was used because 44% of all test items entailed partial-credit scoring (range between score 0 and score 2).

The results of the analyses show that the three-dimensional model of literary literacy based on Eco (1962) (deviance = 38918.96, parameter = 93) fits the empirical data better ($\chi^2\Delta = 28.18$, $df = 5$, $p < .01$) than a one-dimensional model (deviance = 38947.14, parameter = 88). An even better fit shows a two-dimensional model (deviance = 38905.28, parameter = 90) distinguishing semantic and idiolectal literary literacy after allocating the contextual items a priori to one of these two dimensions (2d-model vs. 3d-model.: $\chi^2\Delta = 13.67$, $df = 3$, $p < .01$). In the two-dimensional model, the correlation between semantic and idiolectal literary literacy is very high ($r = .91$, $p < .01$), indicating that both dimensions share a large proportion of variance. Nevertheless, the better fit of the two-dimensional model supports the idea that contextual literary literacy represents complex semantic and idiolectal demands rather than a distinct dimension of literary literacy.

Construct validity of literary literacy (LL)

To examine the discriminant validity of literary literacy, it was analyzed together with factual reading literacy in a two-dimensional model (see figure 2). To do so, individual person parameters (WLEs) were obtained for semantic and idiolectal literary literacy as well as for factual reading literacy. For each of the dimensions we generated two Rasch-scaled parcels by an odd-even item split and submitted them to structural equation modelling. Using parcels instead of items as indicators has several psychometric and statistical advantages (e.g. higher reliability, fewer parameters need to be estimated; see Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002). The analyses were conducted in Mplus 6.12 (Muthén & Muthén, 1998-2011) taking into account school type as a covariate and the nested structure of students within school classes (see table 1a and 1b).

Table 1a

Model fit statistics

Model ^a	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	CFI	RMSEA	AIC	SCF
1-dimensional	201.20	19	<.01	.96	.09	17348.84	1.262
2-dimensional	112.77	16	<.01	.98	.07	17203.68	0.911
3-dimensional	11.18	12	.51	>.99	<.01	17119.83	0.974
3-dimensional (nested)	10.57	10	.39	>.99	<.01	17123.31	0.981

Note. ^a model estimator for nested data: MLR; *df*: degrees of freedom; CFI: comparative fit index; RMSEA: root mean square error of approximation; AIC: Akaike information criterion; SCF: scaling correction factor for models estimated with MLR; *N* = 1179.

Table 1b

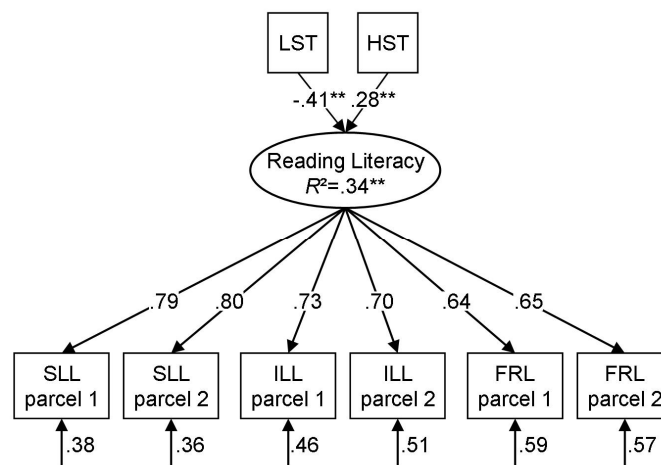
Satorra-Bentler- χ^2 -difference test

	SC (vs. 1d)	$\chi^2_{\Delta SB}$	<i>df</i>	<i>p</i>	SC (vs. 2d)	$\chi^2_{\Delta SB}$	<i>df</i>	<i>p</i>	SC (vs. 3d)	$\chi^2_{\Delta SB}$	<i>df</i>	<i>p</i>
2-dimensional	3.13	28.22	3	<.01								
3-dimensional	1.76	108.23	7	<.01	0.72	140.71	4	<.01				
3-dimensional (nested)	1.57	121.10	9	<.01	0.79	128.66	6	<.01	0.94	0.65	2	.72

Note. SC: difference test scaling correction; *N* = 1179.

The results indicate that the two-dimensional model differentiating literary literacy and factual reading literacy ($\chi^2/df = 7.05$, figure 2) shows a significantly better fit to the data than an alternative one-dimensional model ($\chi^2/df = 10.59$; figure 1). Furthermore, both factors – literary literacy as well as factual reading literacy – are significantly correlated with school type, suggesting that students from higher school tracks reached higher achievement levels than students from intermediate and lower school tracks. The school type covariates explain 26% of the variation in literary literacy and 33% of the variation in factual reading literacy. Furthermore, results show that factual reading literacy and literary literacy correlate moderately with $r = .64$ ($p < .01$). This result is in line with the re-analysis of the PISA 2000 data described above (Artelt & Schlagmüller, 2004) and supports the assumption that literary literacy should be regarded as a distinct aspect of reading literacy.

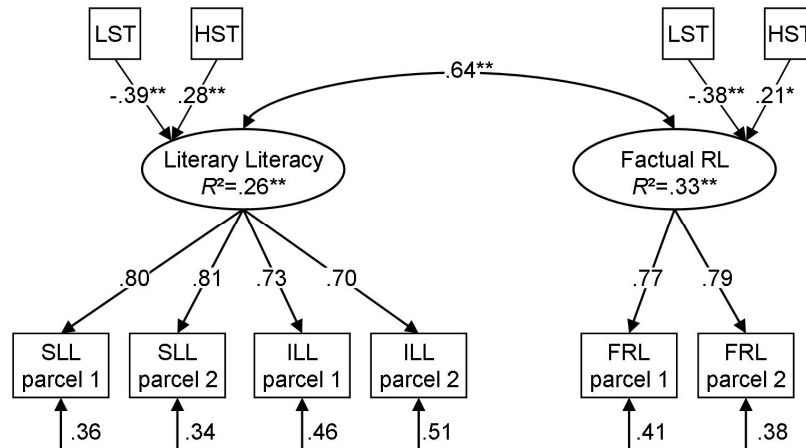
Fig. 1. The 1-dimensional model of reading literacy.



Note. Structural model with one dimension representing reading literacy. Standardized model parameters are shown; SLL: semantic literary literacy; ILL: idiolectal literary literacy; FRL: factual reading literacy; LST: lower school track; HST: higher school track; model fit statistic: $\chi^2 = 201.20$, $df = 19$, $p < .01$, CFI = .96, RMSEA = .09; for all factor loadings and residual variances $**p < .01$, $*p < .05$, $N = 1179$.

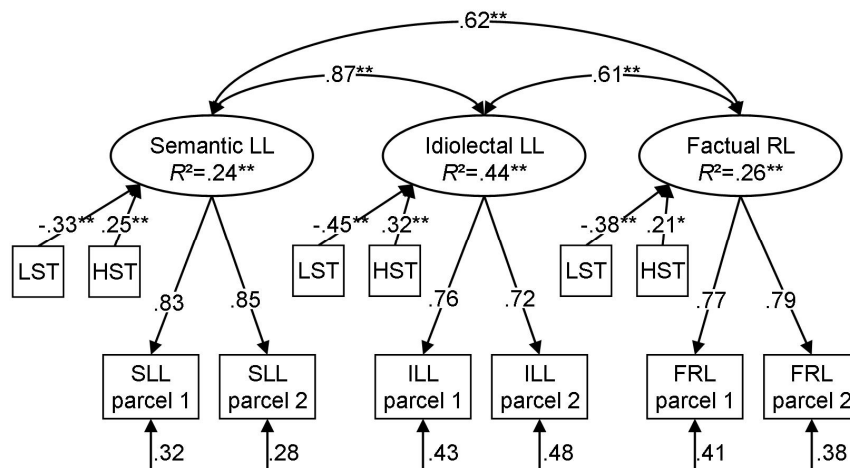
In a second step, we fitted a three-dimensional model (see figure 3) consisting of semantic literary literacy, idiolectal literary literacy and factual reading literacy ($\chi^2/df = 0.93$). This model yielded a better fit than both the one-dimensional model and the two-dimensional model (see table 1a and 1b). As depicted in figure 3, we found a strong but not perfect latent correlation between semantic and idiolectal literary literacy and moderate correlations between both dimensions of literary literacy and factual reading literacy. The correlation between semantic literary literacy and factual reading literacy is not significantly higher than the correlation between idiolectal literary literacy and factual reading literacy (Wald- $\chi^2 = 2.48$, $df = 1$, $p = .12$). Furthermore, the total proportion of explained variance is higher for idiolectal literary literacy ($R^2 = .44$, $p < .01$) than for semantic literary literacy ($R^2 = .24$, $p < .01$) and factual reading literacy ($R^2 = .26$, $p < .01$).

Fig. 2. The 2-dimensional model of literary literacy and factual reading literacy.



Note. Structural model with two dimensions representing literary literacy and factual reading literacy. Standardized model parameters are shown. SLL: semantic literary literacy; ILL: idiolectal literary literacy; Factual RL: factual reading literacy; LST: lower school track; HST: higher school track; model fit statistic: $\chi^2 = 112.77$, $df = 16$, $p < .01$, CFI = .98, RMSEA = .07; for all factor loadings and residual variances $^{**}p < .01$, $^*p < .05$, $N = 1179$.

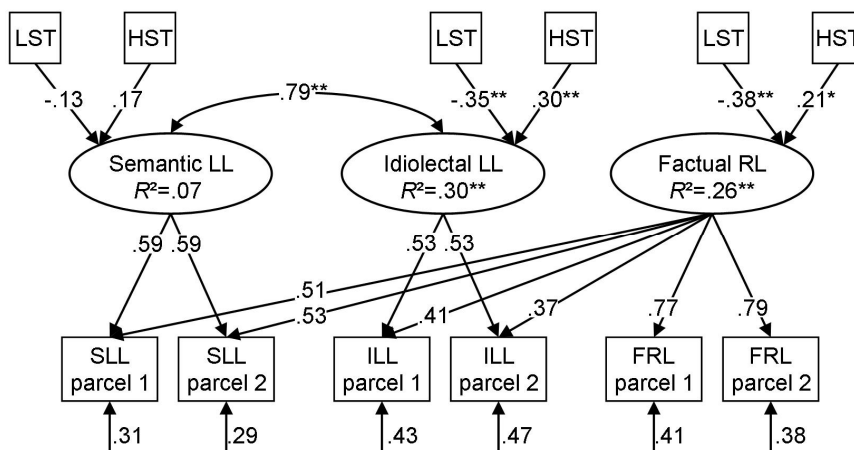
Fig. 3. The 3-dimensional model of semantic literary literacy, idiolectal literary literacy and factual reading literacy.



Note. Structural model with three dimensions representing semantic literary literacy, idiolectal literary literacy and factual reading literacy. Standardized model parameters are shown. FRL: factual reading literacy; SLL: semantic literary literacy; ILL: idiolectal literary literacy; LST: lower school track; HST: higher school track; model fit statistic: $\chi^2 = 11.18$, $df = 12$, $p = .51$, CFI > .99, RMSEA < .01; for all factor loadings and residual variances $^{**}p < .01$, $^*p < .05$, $N = 1179$.

Both, the analyses of the internal structure of literary literacy based on the Rasch model approach and the analyses of discriminant validity in structural equation modelling indicate that semantic and idiolectal literary literacy share a large proportion of variance with each other as well as with factual reading literacy. In an additional step, we examined the extent to which factual reading literacy accounts for this relationship by controlling for differences in factual reading literacy. We applied the correlated trait - correlated method minus one model (CT-C(M-1)) by Eid, Lischetzke, Nussbeck, and Trierweiler (2003). In this model, all indicators of factual reading literacy load on one factor, referred to as the reference factor. In order to contrast the two dimensions of literary literacy (semantic and idiolectal literary literacy) with the reference factor, two additional factors for semantic and idiolectal literary literacy are included. That is, all idiolectal and all semantic parcels of literary literacy load on (a) the common factor of factual reading literacy and (b) the factor of idiolectal or (c) the factor of semantic literary literacy (see figure 4). The correlation between semantic and idiolectal literary literacy, then, is a partial correlation corrected for differences in factual reading literacy. Both factors, idiolectal and semantic literary literacy capture that part of the specific variance, which cannot be explained by factual reading literacy.

Fig. 4. The 3-dimensional CT-C(M-1) model of semantic literary literacy, idiolectal literary literacy and factual reading literacy.



Note. Nested model with three dimensions representing semantic literary literacy, idiolectal literary literacy and factual reading literacy. Analysis is based on a nested model design CT-C[M-1] in which differences in factual reading literacy are controlled; standardized model parameters are shown. Factual RL/FRL: factual reading literacy; Semantic LL/SLL: semantic literary literacy; Idiolectal LL/ILL: idiolectal literary literacy; LST: lower school track; HST: higher school track; model fit statistic: $\chi^2 = 10.57$, $df = 10$, $p = .39$, CFI > .99, RMSEA < .01; for all factor loadings and residual variances ** $p < .01$, * $p < .05$, $N = 1179$.

The model is shown in figure 4. It is obvious that the model fits well ($\chi^2/df = 1.06$, see table 1a and 1b) and is superior to the one-dimensional model as well as the two-dimensional model. However, the nested model does not fit significantly better than the three-dimensional model (see table 1b). At the same time, the latent correlation between semantic and idiolectal literary literacy turned out to be lower ($r = .79$) than in previous models. This implies two things: First, factual reading literacy ac-

counts for a substantial amount of the covariance between the two dimensions of literary literacy. The lower correlation between semantic and idiolectal literary literacy supports the idea that both factors represent distinct dimensions of literary literacy. Second, a moderate correlation between semantic and idiolectal literary literacy remains after controlling for factual reading literacy. Thus, literary literacy seems to entail cognitive demands which are at least partly distinct from factual reading literacy.

Moreover, semantic literary literacy varies much less across school types now. Specifically, the regression parameter estimates for the school type covariates on semantic literary literacy decreased and are no longer significant. This, in turn, results in a reduced proportion of explained variance. In contrast, the regression parameter estimates for the school type covariates on idiolectal literary literacy as well as the proportion of explained variance in idiolectal literary literacy remain almost the same. Moreover, idiolectal literary literacy is more strongly correlated with the lower school track (Wald- $\chi^2 = 15.76$, $df = 1$, $p < .01$) and with the higher school track (Wald- $\chi^2 = 4.00$, $df = 1$, $p = .046$) than semantic literary literacy. The differential relationships of school type with semantic and idiolectal literary literacy thus provides further support for the distinction between the two dimensions of literary literacy. It also suggests that factual reading literacy accounts for a substantial proportion of school-type specific variance in semantic literary literacy but not in idiolectal literary literacy.

Finally, construct validity of literary literacy was explored by analyzing its relationships with academic attainment in different subject domains. For this purpose, we first examined the factorial structure of self-reported school grades which were standardized within school classes. A three-factor solution was identified in an exploratory factor analysis that yielded the best data fit ($\chi^2 = 3.91$, $df = 3$, $p = .27$) and accounted for 92% of the variance. Based on this finding, we estimated three latent variables with class-based school grades, namely verbal academic attainment (German, English), mathematical and scientific academic attainment (Math, Physics and Biology), and artistic academic attainment (Arts, Music). To explore the relationships between these variables with factual, semantic and idiolectal literary literacy, we modelled these variables together with the three-dimensional model (as depicted in figure 3). To obtain corrected correlations we used factual reading literacy and literary literacy respectively as a reference factor in a CT-C($M-1$) model. We estimated partial correlation coefficients between all reading dimensions (FRL, SLL, ILL) and attainment in each of the three subject domains controlling for attainment in the other two subject domains. As school grades as well as reading comprehension are generally associated with gender (OECD, 2009) and school type, we also controlled for these variables in the analyses. The nested data structure of students within school classes was taken into account as well.

The results indicate that attainment in all subject domains are correlated with each other (range from $r = .68$ to $r = .76$, $p < .01$). As shown in table 2, all reading literacy variables correlate to a similar degree with attainment. The partial correlations analyses yield two main findings: First, the degree to which semantic and idiolectal literary literacy correlate with verbal attainment decreases after factual reading literacy and attainment in the other subject domains are controlled, yet the relationships are still significant. Second, factual reading literacy does not correlate with any subject domain after controlling for literary literacy and attainment in other subject domains. This means that literary literacy accounts for a large proportion of variation between factual reading literacy and subject domains but not vice versa.

Table 2

Correlations between semantic literary literacy, idiolectal literary literacy, factual reading literacy and academic attainment

	Verbal attainment		Mathematical-science attainment		Artistic attainment	
	<i>r</i>	<i>r_{par.}^a</i>	<i>r</i>	<i>r_{par.}^a</i>	<i>r</i>	<i>r_{par.}^a</i>
Factual reading literacy	-.31**	-.04 ^b	-.21**	-.02 ^b	-.13	.07 ^b
Semantic reading literacy	-.38**	-.21** ^c	-.28**	-.12 ^c	-.23**	-.03 ^c
Idiolectal reading literacy	-.42**	-.24** ^c	-.32**	-.14 ^c	-.22*	-.04 ^c

Note. ^a Analysis is based on the CT-C[M-1] model in which school-type and gender specific variance as well as ^b literary literacy or ^c factual reading literacy are held constant; correlations are negative due to the German grading system with smaller numbers representing better performances; ***p* < .01, **p* < .05, *N* = 1327.

Discussion

This paper examined the dimensionality of literary literacy based on a theoretical model proposed by Eco (1962, 1972). According to the theory of semiotic aesthetics (Eco, 1962, 1972, 1990, 1992) literary literacy can be described either as a two-dimensional construct consisting of semantic and idiolectal dimensions or as a three-dimensional construct with an additional contextual dimension. Our analyses did not reveal a separate factor of contextual literary literacy as a third dimension. Instead, the contextual items could be integrated as complex aspects of semantic and idiolectal literary literacy. This finding also makes sense conceptually as contextual items are always related either to content (semantic) or stylistic (idiolectal) aspects of literary literacy. Thus, contextual items largely seem to represent complex semantic and idiolectal demands which require the integration of context information, such as information about an epoch or an author. However, this does not necessarily mean that literary literacy is not composed of additional sub-dimensions. For instance, coded emotions in literary texts are currently discussed (Frederking & Brüggemann, 2012).

The analyses addressed in this paper presents only a first step towards a better understanding of the dimensionality and the underlying cognitive processes of literary literacy. It is, for instance, conceivable that affective aspects (e.g. empathy, see Bourg, Ridsen, Thompson, & Davis, 1993), specific prior knowledge on content or form of literary texts (Meier et al., 2012), or aesthetic awareness concerning literary features or stylistic devices of a text affect literary literacy. These aspects are associated with the reader’s reactions and should influence an individual’s interpretation of the text (*intento lectoris*; Eco 1962). According to such authors as Iser (1976) or Rosenblatt (1978, 1998), they form an essential part of aesthetic experience.

Although literary literacy and factual reading literacy are strongly correlated, modelling them both on the same dimension yielded a poorer fit than a model with separate dimensions. Thus, our analyses suggest that factual reading literacy and literary literacy present distinct constructs. It should be noted, however, that the operationalization of factual reading literacy in this study only included continuous expository texts. Future studies should examine the relationship between literary literacy and a test of factual reading literacy that also entails items on non-continuous texts.

Our analyses also revealed that factual reading literacy and idiolectal literary literacy vary considerably with school type. Yet, the relationship between semantic literary literacy and school type disappeared, after factual reading literacy was controlled. Future studies should explore which aspects of teaching and learning in school are responsible for these school-type differences.

In addition, semantic and idiolectal literary literacy correlated significantly with verbal attainment even after factual reading literacy and the other subject domains were controlled. In contrast, factual reading literacy did not correlate with verbal attainment after controlling for literary literacy and the other subject domains. This suggests that literary literacy involves cognitive demands which are at least partly distinct from factual reading literacy.

In sum, our findings show that we were able to construct a reliable and valid measure of literary literacy consisting of the two dimensions of semantic and idiolectal literary literacy. This measure can be used for assessing and describing the level of literary literacy students have reached. In addition, it may be applied in studies that aim at exploring the effectiveness of classroom instruction. There is a dearth of intervention research in the domain of literary literacy which may be partly due to the lack of adequate outcome measures. The provision of a theoretical model and operationalization of this construct may make to spur research activities that could provide important information on how instruction can potentially be improved.

References

- Adams, R. J., Wilson, M. R., & Wang, W. (1997). The multidimensional random coefficients multinomial logit model. *Applied Psychological Measurement*, *21*, 1-24.
- Artelt, C., & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche [Dealing with literary texts as a dimension of reading competence? Dimensional analyses and state comparisons]. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 169-196). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourg, T., Ridsen, K., Thompson, S., & Davis, E. C. (1993). The effects of an empathy-building strategy on 6th graders' causal inferencing in narrative text comprehension. *Poetics*, *22*, 117-133.
- Currie, G. (1990). *The nature of fiction*. New York: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1962). *Das offene Kunstwerk* [The open work of art]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eco, U. (1972). *Einführung in die Semiotik* [An introduction to semiotics]. München: Fink.
- Eco, U. (1990). *Die Grenzen der Interpretation* [The limits of interpretation]. München: dtv.
- Eco, U. (1992). *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation* [Between author and text. Interpretation and overinterpretation]. München: dtv.
- Eid, M., Lischetzke, T., Nussbeck, F. W., & Trierweiler, L. I. (2003). Separating trait effects from trait-specific method effects in multitrait-multimethod models: A multiple-indicator CT-C(M-1) model. *Psychological Methods*, *8*, 38-60.
- Frederking, V., & Brüggemann, J. (2012). *Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung* [Literarily coded, intended or evoked emotions and literary literacy. Theoretical bases of empirical research]. In D. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp, Gerhard (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (pp. 15-41). Freiburg: Fillibach
- Frederking, V., Meier, C., Roick, T., Steinhauer, L., Stanat, P., & Dickhäuser, O. (2009). *Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen* [To examine literary aesthetic judgment competence]. In A. Bertschi-Kaufmann, & C. Rosebrock (Eds.), *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (pp. 165-180). Weinheim/München: Juventa.
- Frederking, V., Meier, C., Brüggemann, J., Gerner, V., & Friedrich, M. (2011a). Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung [Literary Literacy – theoretical framework and empirical research]. *Zeitschrift für Germanistik*, *1*, 8-21.
- Frederking, V., Roick, T., & Steinhauer, L. (2011b). *Literarästhetische Urteilskompetenz - Forschungsansatz und Zwischenergebnisse* [Literary Literacy - theoretical framework and intermediate results]. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer, & G. Weigand (Eds.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschung* (pp. 75-94). Münster: Waxmann.
- Genette, G. (1987). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches* [Paratexts. The Book of the accessory of the book]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1-55.

- Hulse, M. (Ed.). (2009). *The Notebooks of Malte Laurids Brigge by R. M. Rilke*. London: Pinguin Classics.
- Institut für Qualitätsentwicklung. (2009). *Lese(verständnis)test 9 Hessen* [Reading(comprehension)test 9 Hessen]. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* [The Act of reading. Theory of aesthetic impact]. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jannidis, F., Lauer, G., Martinez, M., & Winko, S. (1999). *Rückkehr des Autors* [Return of the author]. Tübingen: Niemeyer.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students. A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 35-52.
- Kintsch, W. (1994). *Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte* [Cognitive models of text comprehension: literary texts]. In K. Reusser, & M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. (pp. 39-53). Bern:
- Huber. Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- KMK (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* [Educational Standards in German for the intermediate school leaving certificate]. München: Luchterhand.
- Kristeva, J. (1972). Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman [Bakhtin, the word, the dialogue and the novel]. In J. Ihwe (Ed.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II* (pp. 345-375). Frankfurt am Main: Fischer.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, 151-173.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. New York: John Wiley & Sons.
- Meier, C., Henschel S., Roick, T., & Frederking V. (2012). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. *Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung* [Literary Literacy and expert knowledge. Chances and problems of competence research in specific domains]. In I. Pieper, & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (pp. 237-258). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (1998-2011). *Mplus user's guide. Sixth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OECD (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Rilke, R. M. (1982). *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* [The Notebooks of Malte Laurids Brigge]. Frankfurt am Main: Insel.
- Rosenberg, R. (1992). Epochen [Epochs]. In H. Brackert, & J. Stückrath (Eds.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. (pp. 269-280). Reinbek: Rowohlt.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. London: Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L. M. (1998). Readers, texts, authors. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 34, 885-921.
- Stierle, K. (2004). Werk und Intertextualität [Work and intertextuality]. In K. Stierle, & R. Warning (Eds.), *Das Gespräch (Poetik und Hermeneutik XI)* (pp. 139-150). München: Fink.
- Voßkamp, W. (1992). Gattungen [Genera]. In H. Brackert, & J. Stückrath (Eds.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs* (pp. 253-269). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Willenberg, H. (2007). Lesestufen – Die Leseprozessstheorie [Levels of reading – The theory of the reading process]. In H. Willenberg (Ed.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts* (pp. 11-23). Hohengehren: Schneider.
- Wolfenstein, A. (1994). City Dwellers. In K. Pinthus (Ed.), *Menschheitsdämmerung. Dawn of humanity. A document of expressionism. With biographies and bibliographies* (pp. 68-69) Columbia: Camden House.
- Wolfenstein, A. (1992). Städter. [City Dwellers]. In K. Pinthus (Ed.), *Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus*. (pp. 45-46). Berlin: Rowohlt.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R., & Haldane, S. A. (2007). Acer ConQuest version 2.0: Generalised item response modelling software. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Yen, W. M., & Fitzpatrick, A. R. (2006). Item response theory. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 111-153). Westport: Praeger Publishers.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Acknowledgement

The research reported in this paper is funded by the German Research Foundation (DFG) in the Priority Programme “Models of Competencies for Assessment of Individual Learning Outcomes and the Evaluation of Educational Processes” (SPP 1293, DI 929/3-1, FRE 2640/1-1, FRE 2640/1-2, FRE 2640/1-3, STA 626/4-1, STA 626/4-2, ROI 3960/1-3).

Studie 2

Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte

Henschel, S. & Roick, T. (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45, 103-113.¹

Zusammenfassung. Affektive Komponenten, wie die Empathie, werden in der Literaturwissenschaft als bedeutsam für das Verstehen literarischer Texte erachtet. Empirische Belege gibt es dafür bislang aber nicht. Die vorliegende Studie untersucht den Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte resp. Sachtexte unter Berücksichtigung motivationaler und soziodemografischer Hintergrundmerkmale. An der Untersuchung nahmen 1369 Jugendliche der 9. Klassenstufe teil. Die Jugendlichen bearbeiteten Testverfahren zum Verstehen literarischer Texte und Sachtexte und einen Fragebogen, über den soziodemografische und motivationale Variablen sowie Teilfacetten der Empathie erfasst wurden. Während *Betroffenheit* und *kognitive Fantasieempathie* keine bedeutsamen Zusammenhänge mit dem Textverstehen aufweisen, zeigt sich, dass *emotionale Fantasieempathie* stärker mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängt als mit dem Sachtextverstehen. Dieser differenzielle Zusammenhang bleibt auch unter Kontrolle soziodemografischer und motivationaler Merkmale erhalten.

Schlüsselwörter: literarisches Textverstehen, Empathie, Lesemotivation, Lesekompetenz

Summary. In literary studies affective aspects, such as empathy, are considered to be important, which has not been empirically proven yet. The present study examines the relationship between empathy and literary and non-fictional (general) text comprehension considering motivational and socio-demographic background characteristics. About 1.369 ninth graders from German school classes participated in the study. Students completed tests of literary and non-fictional text comprehension and a questionnaire assessing socio-demographic and motivational variables as well as subdimensions of empathy. Whilst *empathic concern* and *cognitive fantasy empathy* show no significant correlations with text comprehension, results show that *emotional fantasy empathy* correlates stronger with literary text comprehension than non-fictional text comprehension. The differential relationship remains after controlling for socio-demographic and motivational characteristics.

Keywords: literary text comprehension, empathy, reading motivation, reading literacy

¹ Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden. Die Originalfassung des Beitrags ist abrufbar unter [DOI 10.1026/0049-8637/a000084](https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000084) und erschienen in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 45 (2), © 2013 by Hogrefe Verlag.

Lesen ist eine funktionale Grundvoraussetzung für die aktive Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Während das allgemeine Textverstehen als sehr gut erforscht gilt, gehört die genauere Untersuchung literarischen Textverstehens zu den schwierigeren und bislang weniger gut untersuchten Bereichen sprachbezogener Bildungsforschung. Aufgrund der Mehrdeutigkeit literarischer Stimuli ist anzunehmen, dass die Verarbeitungsprozesse für das Verstehen literarischer Texte über solche für stärker sachtextbezogenes Verstehen hinausgehen und sich beide Bereiche voneinander abgrenzen lassen (Frederking, Meier, Stanat & Dickhäuser, 2008). Theoretischen Rückhalt gewähren hier literaturwissenschaftliche Annahmen, die neben kognitiven und motivationalen Merkmalen die besondere Bedeutung affektiver Komponenten für das literarische Textverstehen betonen (z.B. Oatley, 1994), wozu insbesondere die Involviertheit und die Empathie zählen. Der Fähigkeit sich kognitiv und emotional in einen fiktiven Protagonisten hineinzuversetzen, wird dabei eine bedeutsame Rolle für das Textverstehen beigemessen (Keen, 2006). Ob diese hohe Erwartung bezüglich der Kopplung von Empathie und dem literarischen Textverstehen angemessen ist, wurde bislang kaum empirisch untersucht (vgl. Zwaan, 1993). Dessen ungeachtet wurde die Entwicklung der Empathie als ein zentrales Ziel und Element des Literaturunterrichts für das Selbst- und Fremdverstehen in den Bildungsstandards verankert (KMK, 2004).

Verstehen von Sachtexten und literarischen Texten

Die gegenwärtige theoretische Fundierung des Textverstehens lässt Bezüge zu zwei kognitionspsychologischen Modellen erkennen (vgl. Bos, Valtin, Voss, Hornberg & Lankes, 2007). Da ist zum einen die (meist implizite) Orientierung am *Construction-Integration-Modell* des Textverstehens (Kintsch, 1998), in dem der komplexe Leseprozess in hierarchische Ebenen der Textrepräsentation (Textoberfläche, propositionale Textbasis, Situationsmodell) und damit einhergehende Inferenzprozesse unterteilt wird. Zum anderen finden sich, wie z.B. in der PISA-Studie, Orientierungen am Modell der *Reading Literacy* (Kirsch et al., 2002), welches die hierarchiehohe Prozesse inhaltlich-pragmatisch weiter nach sog. „Aspekten des Lesens“ unterscheidet und somit idealtypische Herangehensweisen zur Aufgabenlösung beschreibt (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010). Mit beiden Modellansätzen ist die Erwartung verbunden, dass sie sowohl für das Verstehen literarischer als auch nicht-literarischer Texte anwendbar sind (Christmann & Schreier, 2003). In den Schulleistungsstudien der letzten Jahre wurde das Textverstehen dementsprechend anhand von Sachtexten und literarischen Texten untersucht und mitunter gemeinsam ausgewertet (z.B. Naumann et al., 2010). Der Einbezug literarischer Texte in die Betrachtung einer schulisch vermittelten Lesekompetenz ist sinnvoll, da diese in allen Schulformen zur Unterrichtsgestaltung genutzt werden und in der Sekundarstufe I einen Kernbereich des Deutschunterrichts ausmachen (KMK, 2004). Artelt und Schlagmüller (2004) stellen aber mit ihrer Reanalyse der PISA 2000 Daten die gemeinsame Auswertbarkeit literarischer Texte und Sachtexte infrage und machen darauf aufmerksam, dass der kompetente Umgang mit literarischen Texten als eigenständiger Teilaspekt der Lesekompetenz zu verstehen ist (vgl. auch die Modellierung der IGLU 2006 Daten bei Bos et al., 2007).

Roick et al. (2010) weisen ebenfalls darauf hin, dass das Verstehen literarischer Texte und Sachtexte unterschiedliche Teilbereiche der Lesekompetenz darstellen. Ihr theoretisches Modell der *literarästhetischen Urteilskompetenz* (LUK) greift Überlegungen von Eco (1962) zur ästhetischen Semiotik auf. Das Verstehen literarischer Texte umfasst demnach nicht nur die Fähigkeit zur Erschließung zentraler Textinhalte und zur Generierung einer kohärenten Textdeutung (*semantische* LUK),

sondern auch die Fähigkeit zur Erfassung und Analyse formaler Textspezifika sowie zur Herstellung von Form-Inhalts-Bezügen (*idiolektale* LUK; vgl. Frederking et al., 2008).

Darüber hinaus betonen literaturtheoretische Modelle die Bedeutung affektiver Komponenten beim literarischen Textverstehen (z.B. Keen, 2006), während kognitionspsychologische Modelle affektive Komponenten während des Sachtextverstehens eher vernachlässigen (vgl. aber Zwaan, 1993). Rosebrock und Nix (2011) beschreiben Lesekompetenz aus diesem Grund als Schichtenmodell, welches über eine Betrachtung des Leseprozesses als mentale Konstruktion auf der inneren Prozessebene hinausgeht. Während die äußere Schicht, die soziale Ebene, vorrangig auf die Anschlusskommunikation in schulischen und außerschulischen Kontexten rekurriert, werden auf der mittleren Subjektebene die individuellen Lernermerkmale, wie z.B. das Vorwissen sowie affektive und motivationale Merkmale, verortet.

Empathie

Empathie kann verstanden werden „as an affective response that stems from the apprehension or comprehension of another’s emotional state or condition, and that is identical or very similar to what the other person is feeling or would be expected to feel“ (Eisenberg & Strayer, 1987, S. 5). Empathie ist ein mehrdimensionales Konstrukt, welches sich aus affektiven und kognitiven Merkmalen zusammensetzt. Davis (1983) unterscheidet in einem 4-Komponentenmodell *empathic-concern* und *personal-distress* als affektive Dimensionen sowie *perspective-taking* und *fantasy-empathy* als kognitive Dimensionen. Darüber hinaus werden in anderen Studien Modellierungen mit hierarchischen Strukturen oder weniger Faktoren unterschieden, die beispielsweise situationale Kontexte (fiktiv versus real) einbeziehen (vgl. Leibetseder, Laireiter & Köller, 2007). Die unterschiedlichen Modellvorstellungen zeigen auch Bezüge untereinander: So ist eine *Empathie in fiktiven Situationen*, für die Filme, Bücher oder Musik als Auslöser fungieren, mit der *fantasy-empathy* vergleichbar. Eine *Empathie in realen Situationen* (auch Betroffenheit nach Leibetseder et al., 2007) entspricht hingegen dem *empathic-concern* bei Davis (1983). Die Empathie in fiktiven und realen Situationen wird bei Leibetseder (2007) wiederum hinsichtlich kognitiver und emotionaler Stimuli unterschieden, während Davis (1983) diese Differenzierung nicht vorsieht.

Im curricularen Kontext wird Empathie als Ziel und Element des Literaturunterrichts formuliert, indem ihr eine tragende Rolle bei der Anwendung produktiver Methoden und beim Verstehen literarischer Texte zukommen soll (KMK, 2004). Bislang ist aber weitgehend unklar, wo Empathie im kognitiven Verstehensprozess zu verorten ist. Aus kognitionspsychologischen Überlegungen heraus werden folgende Wirkmechanismen angenommen: Beim Lesen eines literarischen Textes erleben Leserinnen und Leser in der Regel verschiedene Arten von Emotionen. Zwaan (1993) unterscheidet A-Emotionen (*artefact emotions*) und F-Emotionen (*fiction emotions*). Während sich die A-Emotionen auf das ästhetische Artefakt, also auf das Genusserleben formaler (idiolektaler) Textspezifika (z.B. Reimschema, Metaphern usw.) beziehen, meinen F-Emotionen das emotionale und kognitive Hineinversetzen in einen fiktiven Charakter. Zwaan (1993) siedelt die F-Emotionen zwischen der propositionalen Textbasis und dem Situationsmodell an und nimmt an, dass sie vor allem dann zum Tragen kommen, wenn ein (literarischer) Text durch viele polyvalente Aussagen gekennzeichnet ist, die es den Leserinnen und Lesern erschweren, eine kohärente Textbasis aufzubauen. Stattdessen liegt eine Fülle von teilweise widersprüchlichen mikrostrukturellen Propositionen vor. Diese sind nur schwach miteinander verbunden, weil sie in kein konventionalisiertes domänenspezifisches Schemata eingebettet werden können (vgl. Zwaan, 1993, S. 163). Unter Nutzung der F-Emotionen kann sich die Leserin

bzw. der Leser jedoch emotional und kognitiv in die Situation eines oder mehrerer Protagonisten hineinversetzen und eine unklare Textstelle aus deren Perspektiven wahrnehmen sowie mit eigenen Erfahrungen und Vorwissen in Beziehung setzen. Vorhandene Schemata werden dabei verändert und mit anderen in Beziehung gesetzt, wodurch eine flexible makropropositionale Textbasis (*plot-representation*) aufgebaut wird, die mit dem tatsächlich Gelesenen übereinstimmt. Als Vorstufe des Situationsmodells wird eine *story-representation* konstruiert, die eine kausale, vom gelesenen Text bereits unabhängige Inferenzstruktur darstellt (vgl. Zwaan, 1993). Erst nach vollständigem und teilweise wiederholtem Lesen kommt es schließlich zum Aufbau eines Situationsmodells. Diese relativ komplexen Annahmen wurden ebenso wie die Frage, ob es überhaupt einen empirischen Zusammenhang zwischen Empathie und dem (literarischen) Textverstehen gibt, bislang kaum untersucht (vgl. Zwaan, 1993). Die meisten Studien beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen (literarischem) Textverstehen und Involviertheit oder mit affektiver Empathie, die durch das Textlesen hervorgerufen wird (vgl. Andringa, 2004).

So untersuchten Feshbach und Feshbach (1987) in einer Längsschnittstudie die Relevanz der Empathie für basale Leseprozesse bei Kindern im Grundschulalter. Die zum ersten Messzeitpunkt erfasste affektive Empathie erwies sich nur in der Gruppe der Mädchen als bedeutsamer Prädiktor für die zwei Jahre später erhobene schulische Leseleistung. Da aber weder die Lesemotivation noch die Leseleistung zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert wurden, ist die Beurteilung von Empathieeffekten auf die Veränderung der Leseleistung nicht möglich.

Nach Bourg et al. (1993) und Mar et al. (2006) sind es auch eher Aspekte der kognitiven (Fantasie-) Empathie, die durch das Verständnis für kausale Zusammenhänge innerhalb eines literarischen Textes gefördert werden und reziprok das Textverständnis erhöhen, weil sie den gesamten Leseprozess intensivieren und ein tiefergehendes Verstehen ermöglichen. Bourg et al. (1993) führten eine experimentell angelegte Studie zu der Annahme durch, dass empathisches Hineinversetzen (kognitive Fantasieempathie) in die Perspektive eines fiktiven Charakters und empathisches Mitfühlen (emotionale Fantasieempathie) mit dem fiktiven Charakter das Textverständnis bei Sechstklässlern verbessert. Dazu wurden zwei narrative Texte von der Experimentalgruppe so gelesen, als würden sich die Kinder selbst in der Situation der Hauptfigur befinden. Während die Kinder in der Kontrollgruppe die Texte nur laut vorlasen, sollten die Kinder in der Experimentalgruppe ihre Gefühle durch betontes lautes Lesen zum Ausdruck bringen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl gute als auch schlechte Leserinnen und Leser ein besseres Textverständnis aufweisen, wenn sie vorab instruiert wurden, sich in die Perspektive und Gefühlslage der Hauptfigur hineinzuversetzen. Bourg et al. (1993) vermuten, dass das empathische Lesen es erfordert, den Text genauer und mitunter mehrmals hinsichtlich kausaler Zusammenhänge zu lesen. Aus den Befunden von Bourg et al. (1993) geht allerdings nicht hervor, ob eher kognitive oder emotionale Aspekte der Empathie mit dem besseren Textverständnis zusammenhängen und ob die Instruktion, einen Text empathisch zu lesen, auch bei Sachtexten zu einem verbesserten Verständnis für kausale Zusammenhänge führen würde.

Hinweise auf differenzielle Zusammenhänge zwischen Empathie und Textverstehen können aber aus der Studie von Mar et al. (2006) abgeleitet werden, die den Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Textlesens und Empathie bei Erwachsenen untersuchten. Ihren Ergebnissen zufolge hängt das häufige Lesen literarischer Texte mit den Subdimensionen der Empathie – insbesondere der Fantasieempathie – positiv zusammen, während häufiges Sachtextlesen keine Zusammenhänge aufweist.

Diese Befunde legen nahe, sowohl Empathie als auch das Textverstehen differenziert zu erfassen, sofern der Zusammenhang beider Konstrukte adäquat betrachtet werden soll. Analysen, die unterschiedliche Facetten der Empathie und beide Formen des Textverstehens einbeziehen, liegen bislang nicht vor.

Zusammenhänge zwischen motivationalen Merkmalen und Textverstehen

Die kognitionspsychologischen Verarbeitungsprozesse bilden den Kern des Textverstehens (Kintsch, 1998). Darüber hinaus sind aber weitere kognitive und motivationale Lernermerkmale (z.B. Vorwissen, kognitive Grundfähigkeit, Lesemotivation, Leseselbstkonzept) sowie familiäre Hintergrundmerkmale (soziostrukturelle und prozessbezogene Merkmale) bedeutsam. Zu den zentralen motivationalen Merkmalen zählt die habituelle intrinsische Lesemotivation, bei der Leseprozesse aus sich selbst heraus als befriedigend oder belohnend erlebt werden (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999). In längsschnittlich angelegten Studien konnte gezeigt werden, dass sich der Effekt der intrinsischen Lesemotivation auf das spätere Textverstehen insbesondere über die Lesehäufigkeit vermittelt (z.B. Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010). In der PISA 2009 Studie wurden zusätzlich zu motivationalen Indikatoren (Lese Freude, Lesen zum Vergnügen) auch verhaltensbezogene Merkmale der Lesepraxis (Lesevielfalt klassischer Printmedien und Onlinetexte) im Sinne des *Reading Engagement* berücksichtigt. Hier zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen den motivationalen Indikatoren und dem Textverstehen, wobei die Lesevielfalt unter Kontrolle der motivationalen Variablen keinen eigenständigen Zusammenhang mehr aufweist (Artelt et al., 2010). Dies ist möglicherweise der querschnittlichen Anlage der PISA Studie geschuldet, bei der die Indikatoren der Lesemotivation und Lesepraxis zueinander in Konkurrenz stehen.

Zusammenhänge zwischen Geschlecht bzw. sozialem Hintergrund und Textverstehen

Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede im Textverstehen zugunsten der Mädchen wurden sowohl für den Primar- als auch Sekundarschulbereich gezeigt (Bos et al., 2007; Naumann et al., 2010). Als ursächlich werden sowohl biologische und umweltbedingte Sozialisierungseffekte angenommen, als auch Unterschiede in Merkmalen der Lesemotivation (Leseinteresse, Lese Freude) und Lesepraxis (Lesevielfalt, Lesemenge; vgl. Stanat & Kunter, 2002). Unter Berücksichtigung der motivationalen Merkmale können geschlechtsbedingte Leistungsunterschiede im Textverstehen teilweise (vgl. Stanat & Kunter, 2002) bzw. vollständig (gemeinsam mit Lesestrategiewissen; vgl. Artelt et al., 2010) aufgeklärt werden.

Darüber hinaus ist auch der familiäre Hintergrund für die Erklärung interindividueller Leistungsunterschiede im Textverstehen bedeutsam. In der PISA 2009 Studie beträgt der Leistungsvorsprung von Jugendlichen, deren Eltern der oberen Dienstklasse (Akademiker) angehören, mehr als eine Kompetenzstufe im Vergleich zu Jugendlichen aus Arbeiterfamilien (Ehmke & Jude, 2010). Für die Überlegenheit von Jugendlichen aus sozialstarken Familien werden soziostrukturelle Merkmale der sozialen Herkunft (z.B. Sozialstatus der Familie, Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund) und prozessbezogene Merkmale (z.B. kommunikative und soziale Praxis) angenommen (vgl. Bourdieu, 1983; Coleman, 1990). Da bislang unklar ist, welche Zusammenhänge zwischen den motivationalen bzw. familiären Merkmalen und dem Verstehen literarischer Texte bestehen, sollten diese Variablen in Analysen kontrolliert werden, wenn differenziell bedeutsame Merkmale für das Verstehen literarischer Texte und Sachtexte untersucht werden.

Fragestellungen

Die vorliegende Studie soll der Frage nachgehen, ob es einen differenziellen Zusammenhang zwischen Facetten der Empathie und dem Verstehen literarischer Texte und Sachtexte unter Berücksichtigung motivationaler und soziodemografischer Merkmale gibt. Aufgrund der bisherigen Annahmen und Befunde, die insbesondere die Bedeutung der Fantasieempathie aufzeigen, ist diese in der vorliegenden Studie von besonderem Interesse. Konkret werden folgende Hypothesen geprüft:

- 1) Die Empathie hängt differenziell mit dem Verstehen literarischer Texte resp. Sachtexte zusammen.

Aufgrund der Annahmen darüber, wie Empathie in einem kognitiven Modell des Textverstehens wirken könnte (Zwaan, 1993), wird erwartet, dass der Zusammenhang zwischen den Facetten der Empathie in fiktiven Situationen (Fantasieempathie) und dem literarischen Textverstehen signifikant größer ausfällt als mit dem Sachtextverstehen. Für die Empathie in realen Situationen (Betroffenheit) werden keine differenziellen Zusammenhänge erwartet.

- 2) Der differenzielle Zusammenhang zwischen den Facetten der Empathie in fiktiven Situationen (Fantasieempathie) und dem Verstehen literarischer Texte resp. Sachtexte bleibt auch unter Kontrolle motivationaler und soziodemografischer Merkmale bestehen.

Die theoretisch postulierte Eigenstellung der Empathie beim literarischen Textverstehen (Zwaan, 1993) legt die Erwartung nahe, dass der differenzielle Zusammenhang zwischen der Empathie in fiktiven Situationen und dem Verstehen literarischer Texte respektive Sachtexte auch unter Kontrolle dieser Merkmale erhalten bleibt.

Methode

Stichprobe

Die Stichprobe umfasste 1369 Jugendliche aus 57 Klassen der neunten Klassenstufe (50% weiblich, Alter: $M=15.25$ Jahre, $SD=0.84$) von bayrischen Hauptschulen ($n=420$, 46% weiblich, 23 Klassen), Realschulen ($n=546$, 45% weiblich, 20 Klassen) und Gymnasien ($n=403$, 54% weiblich, 14 Klassen). Alle Jugendlichen nahmen zwischen Juli und November 2008 an drei Testsitzungen teil. Am Ende der 8. Klasse (Juni/Juli 2008) bearbeiteten die Jugendlichen in einer 45-minütigen Sitzung einen Fragebogen, über den u. a. die Empathiefacetten sowie motivationale und soziodemografische Merkmale erfasst wurden. Zu Beginn der 9. Klassenstufe (Oktober/November 2008) fanden zwei Sitzungen an zwei Tagen à 90 Minuten bzw. 45 Minuten statt, in denen die Tests zum Verstehen literarischer Texte bzw. Sachtexte bearbeitet wurden. Insgesamt lagen etwa 18 Wochen zwischen der Bearbeitung des Fragebogens und den Tests zum Textverstehen. Die Datenerhebung wurde im Klassenverband in Gegenwart einer Lehrkraft von geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt.

Variablen

Verstehen von literarischen Texten und Sachtexten

Das literarische Textverstehen (LTV) wurde auf Grundlage des Modells zur literarästhetischen Urteilskompetenz erfasst (Frederking et al., 2008). Alle Jugendlichen bearbeiteten im Rahmen von zwei Schulstunden ein Booklet mit vier Aufgabeneinheiten. Diese enthielten jeweils einen Stimulustext und dazugehörige offene und geschlossene Aufgabenformate zum semantischen (inhaltsbezogenen, $r_{it}=.86$) und idiolektalen (formbezogenen, $r_{it}=.83$) literarischen Textverstehen. Insgesamt kamen neun

Aufgabeneinheiten mit 62 Testaufgaben zum Einsatz, die im Rahmen eines Multi-Matrix-Designs in neun Booklets organisiert wurden, wobei die Position der Aufgabeneinheiten, die Verschränkbarkeit der Booklets untereinander sowie die Textlänge und Gattungszugehörigkeit der Stimulustexte (Epik, Dramatik, Lyrik) berücksichtigt wurde.

Für die Erfassung des Sachtextverstehens (STV) wurden vier Aufgabeneinheiten mit kontinuierlichen Sachtexten aus dem Leseverständnistest 9 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2009) eingesetzt, die von allen Jugendlichen im Rahmen einer weiteren Schulstunde bearbeitet wurden. Die insgesamt 18 Testaufgaben konnten a priori den in der PISA-Studie identifizierten Dimensionen (vgl. Naumann et al., 2010) Informationen suchen und extrahieren ($r_{tt} = .74$), textbezogenes Kombinieren und Interpretieren ($r_{tt} = .75$) sowie Reflektieren und Bewerten ($r_{tt} = .68$) zugeordnet werden.

Empathie

Die Empathie wurde über eine adaptierte und teilweise modifizierte Fassung der E-Skala (Leibetseder et al., 2007) mit insgesamt 26 Items erfasst. Die E-Skala stellt eine deutsche Übersetzung und Weiterentwicklung des *Interpersonal Reactivity Index* (IRI; Davis, 1983) und weiterer englischsprachiger Tests zur Erfassung der Empathie dar (vgl. zusammenfassend Leibetseder et al., 2007). Die Autoren der Skala wiesen für dieses Instrument eine mehrdimensionale Struktur bei Erwachsenen nach und unterscheiden zwischen den beiden Hauptfacetten Empathie in realen Situationen (*Betroffenheit*) und Empathie in fiktiven Situationen (*Fantasieempathie*). Diese können wiederum hinsichtlich kognitiver (*kognitive Betroffenheit*, *kognitive Fantasieempathie*) und emotionaler Stimuli (*emotionale Betroffenheit*, *emotionale Fantasieempathie*) unterschieden werden. Die Jugendlichen bearbeiteten die E-Skala auf einer vierstufigen Likert-Skala (von „Trifft nicht zu“ bis „Trifft zu“). Um die Dimensionalität der Skala zu prüfen, wurden konfirmatorische Faktorenanalysen auf Itemebene durchgeführt, wobei ein- bis vierdimensionale Modelle miteinander verglichen wurden. Zwei Items wiesen in einem eindimensionalen Modell der Empathie keine signifikante Ladung auf dem latenten Faktor auf und wurden aus den Analysen entfernt. Die Faktorenanalysen über 24 Items zeigten, dass das theoretisch angenommene vierdimensionale Modell ($\chi^2 = 840.04$, $df = 246$, $p < .01$) sowohl einer eindimensionalen Lösung ($\chi^2 = 2415.84$, $df = 252$, $p < .01$) überlegen war ($\Delta\chi^2 = 689.57$, $df = 6$, $p < .01$), als auch einer zweidimensionalen Lösung ($\chi^2 = 904.78$, $df = 251$, $p < .01$; $\Delta\chi^2 = 88.12$, $df = 5$, $p < .01$). Da die Dimensionen kognitive Betroffenheit (z.B. „Der Anblick weinender Menschen bringt mich aus der Fassung.“) und emotionale Betroffenheit (z.B. „Ich bin oft ziemlich berührt durch Dinge, die vor meinen Augen passieren.“) auf latenter Ebene mit $r > .99$ korrelierten, wurde auch ein dreidimensionales Modell geprüft, in dem diese beiden Facetten zu dem gemeinsamen Faktor Betroffenheit zusammengefasst wurden. Eine solche Lösung ($\chi^2 = 838.23$, $df = 249$, $p < .01$) unterscheidet die Subdimensionen *Betroffenheit* (13 Items, $\alpha = .84$), *kognitive Fantasieempathie* (5 Items, $\alpha = .84$, z.B. „Wenn ich eine interessante Geschichte lese, stelle ich mir vor, wie ich wohl in so einer Situation zurecht käme.“) und *emotionale Fantasieempathie* (6 Items, $\alpha = .76$, z.B. „In die Gefühle von Romanfiguren lebe ich mich richtig hinein.“). Dieses Modell ist dem eindimensionalen und dem zweidimensionalen Modell überlegen (3dim. Modell vs. 1dim. Modell: $\Delta\chi^2 = 494.37$, $df = 3$, $p < .01$; 3dim. Modell vs. 2dim. Modell: $\Delta\chi^2 = 65.15$, $df = 2$, $p < .01$) sowie dem vierdimensionalen Modell nicht unterlegen ($\Delta\chi^2 = 7.09$, $df = 3$, $p = .07$). Da die Unterscheidung der theoretisch angenommenen Facetten kognitive und emotionale Betroffenheit für die vorliegende Stichprobe nicht aufrechterhalten werden kann, basieren alle nachfolgenden Analysen auf einem dreidimensionalen Modell der Empathie.

Lesemotivation

Die Lesemotivation wurde über Indikatoren des Reading Engagement (vgl. Artelt et al., 2010) erfasst. Die Jugendlichen machten auf einer 4-stufigen Likert-Skala (von „Stimmt ganz genau“ bis „Stimmt überhaupt nicht“) Angaben zu ihrer *Lesefreude* (LF: 11 Items, $\alpha = .90$, z.B. „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.“). Auf einer 5-stufigen Häufigkeitsskala („Nie oder fast nie“, „Ein paar Mal im Jahr“, „Etwa einmal im Monat“, „Mehrmals im Monat“, „Mehrmals in der Woche“) wurde die *Lesevielfalt* (LV: 7 Items, $r_{tt} = .63$, z.B. „Wie oft liest du zu deinem Vergnügen Romane?“) erhoben. Hier gaben die Jugendlichen an, wie vielfältig und wie häufig sie unterschiedliche Printmedien (Zeitschriften, Sachbücher, Tageszeitungen, Romane, Erzählungen, Comics, Handbücher) rezipieren.

Soziodemografische Daten

Der Sozialstatus der Familie wurde über den *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (Ganzeboom, De Graaf, Treiman & De Leeuw, 1992) der Eltern erfasst. Dieser basiert auf Daten zum Einkommen und Bildungsniveau Angehöriger unterschiedlicher Berufe und kann Werte zwischen 16 (Hilfskräfte) und 96 (Richter) annehmen. Der Sozialstatus und das Geschlecht wurden über die Selbstauskunft im Fragebogen erfasst.

Statistische Analysen

Die Prüfung der Hypothesen erfolgte auf Basis von Strukturgleichungsmodellen mit dem Programm *Mplus* 6.12 (Muthén & Muthén, 1998-2011). Aufgrund der Stichprobenziehung von Jugendlichen in Schulklassen wurde der hierarchischen Datenstruktur über eine Korrektur der Standardfehler durch Verwendung des Moduls „Complex“ Rechnung getragen. Da anzunehmen ist, dass Beobachtungen innerhalb einer Schulform nicht unabhängig voneinander sind, wurde die Schulform in allen Analysen kontrolliert.

Fehlende Daten wurden modellbasiert über einen Maximum-Likelihood Algorithmus (*Full Information Maximum Likelihood*; Muthén, Kaplan & Hollis, 1987) geschätzt. Für die Bewertung der Anpassungsgüte der Modelle wurden neben der χ^2 -Statistik auch die Kennwerte CFI, TLI und RMSEA (vgl. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) bewertet, da aufgrund des großen Stichprobenumfangs und der damit verbundenen hohen Teststärke die χ^2 -Statistik nur bedingt aussagefähig ist.

Zur Prüfung der Hypothesen wurden die Variablen des Textverstehens und der Empathie latent modelliert. Die Indikatorvariablen für das Textverstehen wurden vorab mittels IRT-Verfahren skaliert. Das literarische Textverstehen wurde über die WLEs (*weighted likelihood estimates*) des semantischen und idiolektalen literarischen Textverstehens geschätzt. Da die Subdimensionen des literarischen Textverstehens auf latenter Ebene mit $r = .92$ korrelieren, ist die gemeinsame Modellierung über einen Faktor angemessen (vgl. Roick et al., 2010). Als Indikatorvariablen für das Sachtextverstehen wurden WLEs auf Grundlage der PISA-Dimensionen (Informationen suchen und extrahieren, textbezogenes Kombinieren und Interpretieren, Reflektieren und Bewerten) bestimmt. Aufgrund der hohen Interkorrelation der Subdimensionen (alle $r > .91$) wurde auch hier ein eindimensionaler Faktor modelliert. Die Empathiefacetten Betroffenheit, emotionale und kognitive Fantasieempathie wurden auf Itemebene geschätzt.

Die Häufigkeitseinschätzungen der Jugendlichen zur Lesevielfalt wurden über ein ordinales Äquidistanzmodell skaliert (Rost, 2004). Die dritte und vierte Antwortkategorie wurden dabei

zusammengefasst, um die Ordnung der Schwellenparameter zu gewährleisten. In die strukturanalytische Modellierung wurde der Personenparameter (WLE) der Skala einbezogen.

Die Variablen Sozialstatus und Lesefreude wurden vorab *z*-standardisiert. Für alle Analysen wurde der Schätzalgorithmus WLSMV (*weighted least squares means and variance adjusted*) verwendet.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Einen Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der beobachteten Variablen gibt Tabelle 1. Es fällt auf, dass Mädchen auf fast allen Merkmalen höhere Ausprägungen aufweisen als Jungen. Ausnahmen bilden lediglich die Lesevielfalt und der Sozialstatus. Ebenso zeigen sich, mit Ausnahme des Empathiebereichs Betroffenheit, bedeutsame Unterschiede in den Merkmalsausprägungen in Abhängigkeit von der Schulform.

Zusammenhang zwischen Empathiefacetten und Textverstehen

Abbildung 1 zeigt das Ausgangsmodell (Modell 1) für die Überprüfung der ersten Fragestellung. Die Modellprüfung zeigt, dass der χ^2 -Wert in einem guten Verhältnis zu den Freiheitsgraden steht ($\chi^2/df = 2.52$) und auch alle sonstigen Modellindizes auf einen guten Modellfit hinweisen. Die Interkorrelationen zwischen den Empathiefacetten und zwischen den Textverstehensformen decken sich mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. Leibetseder et al., 2007; Roick et al., 2010).

Es wird deutlich, dass die Betroffenheit (BE) nur sehr kleine Zusammenhänge zum Textverstehen aufweist, die nicht differenziell ausfallen (Wald- $\chi^2 = 0.04$, $df = 1$, $p = .85$). Zwar hängt die kognitive Fantasieempathie (KF) stärker mit dem Sachtextverstehen zusammen als mit dem literarischen Textverstehen (Wald- $\chi^2 = 4.62$, $df = 1$, $p = .03$), beide Regressionspfade sind aber nicht signifikant. Lediglich die emotionale Fantasieempathie (EF) hängt bedeutsam stärker mit dem literarischen Textverstehen zusammen als mit dem Sachtextverstehen (Wald- $\chi^2 = 6.72$, $df = 1$, $p < .01$). Insgesamt werden unter Kontrolle der Schulformzugehörigkeit für das literarische Textverstehen 53% Varianzaufklärung erzielt und 37% für das Sachtextverstehen. Die Empathiefacetten klären davon 23% bzw. 5% auf. Da die Unterschiede in den Empathiefacetten nur minimal auf die Schulformzugehörigkeit zurückzuführen sind, fällt die Varianzaufklärung für diese Merkmale gering aus.

Tabelle 1

Deskriptive Statistiken und Korrelationen der beobachteten Merkmale

Variable	MW	SD	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)
1) literarisches Textverstehen ^a	-0.36	1.03										
2) Sachtextverstehen ^a	0.35	1.16	.58*									
3) Emotionale Fantasieempathie	2.45	0.70	.39*	.28*								
4) Kognitive Fantasieempathie	2.43	0.80	.33*	.28*	.75*							
5) Betroffenheit	2.64	0.58	.24*	.18*	.48*	.51*						
6) Lesevielfalt	-0.79	0.58	.16*	.18*	.25*	.29*	.14*					
7) Lesefreude	2.65	0.73	.51*	.41*	.53*	.49*	.27*	.44*				
8) Sozialstatus ^b	48.55	14.21	.23*	.17*	.07	.06	-.03	.12*	.15*			
9) Geschlecht	0.51	0.50	-.34*	-.22*	-.36*	-.30*	-.45*	.07	-.34*	.01		
10) Hauptschule	0.31	0.46	-.47*	-.42*	-.18*	-.13*	-.03	-.08*	-.22*	-.26*	.02	
11) Gymnasium	0.29	0.46	.42*	.34*	.16*	.11*	-.02	.14*	.27*	.34*	-.08*	-.43*

Anmerkungen. Dargestellt sind Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) sowie Interkorrelationen der beobachteten Variablen. ^a Als WLE eines eindimensionalen Modells; ^b erfasst über den höchsten ISEI (internationales sozioökonomisches Maß des beruflichen Status); für die Geschlechtszugehörigkeit gilt 0 = weiblich und 1 = männlich; für die Schulformzugehörigkeit gilt 0 = nicht zugehörig und 1 = zugehörig; $782 \leq N \leq 1369$.

* $p < .01$

Zusammenhang zwischen Empathiefacetten und Textverstehen unter Berücksichtigung motivationaler und soziodemografischer Merkmale

Um zu prüfen, ob die Empathie – und hierbei insbesondere die Teilfacette emotionale Fantasieempathie – auch unter Kontrolle motivationaler und soziodemografischer Merkmale differenziell mit den Formen des Textverstehens zusammenhängt, wurden die Variablen Lesefreude, Lesevielfalt, Sozialstatus der Familie und das Geschlecht als Kovariaten in das Modell aufgenommen (vgl. Modell 2 in Tabellen 2a, 2b).

Die Modellierung zeigt weiterhin eine gute Anpassung an die empirischen Daten ($\chi^2/df = 2.39$). Die Betrachtung der im Vordergrund stehenden Pfade der emotionalen Fantasieempathie auf die Formen des Textverstehens (Tabelle 2a) ergibt, dass die Zusammenhänge niedriger ausfallen als in Modell 1, aber weiterhin differenziell bedeutsam bleiben (Wald- $\chi^2 = 5.95$, $df = 1$, $p = .01$). Alle übrigen Pfade zwischen den Empathiefacetten und den Formen des Textverstehens fallen ebenfalls niedriger aus als in Modell 1. Für die einbezogenen motivationalen Kovariaten wird ersichtlich, dass weder die Lesefreude (Wald- $\chi^2 = 0.50$, $df = 1$, $p = .48$) noch die Lesevielfalt (Wald- $\chi^2 = 2.29$, $df = 1$, $p = .13$) differenziell mit den Formen des Textverstehens zusammenhängen. Die Lesefreude hängt aber stärker mit den Facetten der Fantasieempathie als mit Betroffenheit zusammen (Emotionale Fantasieempathie vs. Betroffenheit: Wald- $\chi^2 = 45.15$, $df = 1$, $p < .01$; Kognitive Fantasieempathie vs. Betroffenheit: Wald- $\chi^2 = 96.08$, $df = 1$, $p < .01$). Für die Lesevielfalt zeigt sich, dass Jugendliche, die ihre Lektüre eher vielfältig auswählen, höhere Werte auf allen Empathiefacetten aufweisen. Zudem verfügen Jugendliche aus Familien mit höherem Sozialstatus häufiger über eine ausgeprägte Lesefreude und Lesevielfalt (vgl. Tabelle 2b). Unter Berücksichtigung motivationaler Merkmale weist der Sozialstatus aber keinen Zusammenhang mit den Formen des Textverstehens oder den Empathiefacetten auf. Dar-

über hinaus erreichen Mädchen im Textverstehen und auf den Empathiefacetten sowie in der Lesefreude höhere Werte, während Jungen eine größere Bandbreite rezipierter Medien angeben.

Die Varianzaufklärung steigt durch die Aufnahme motivationaler und soziodemografischer Kovariaten auf 62% für das literarische Textverstehen und auf 44% für das Sachtextverstehen, wovon 10% bzw. 4% auf die Empathiefacetten entfallen. Für emotionale Fantasieempathie werden 37% Varianz aufgeklärt sowie 31% für kognitive Fantasieempathie und 30% für Betroffenheit.

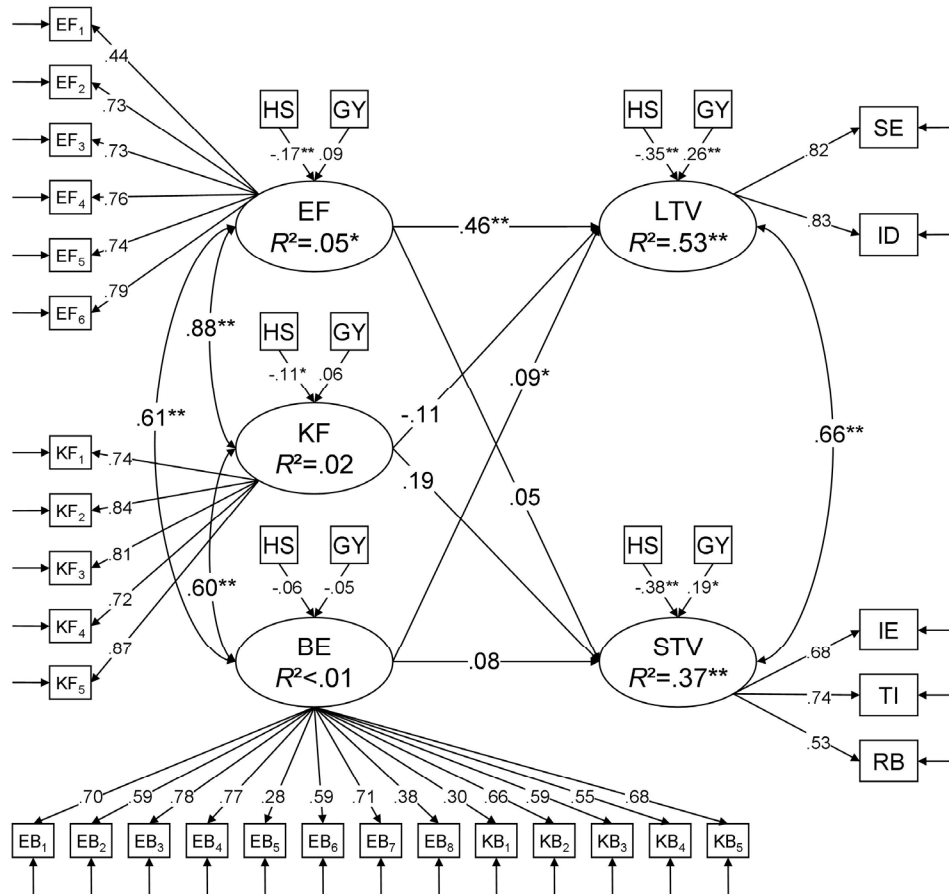


Abbildung 1. Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang zwischen Empathiefacetten und Textverstehen. (Anmerkungen: SE/ID: semantisches/idiolektales literarisches Textverstehen; IE: Informationen ermitteln; TI: textbezogenes Interpretieren; RB: Reflektieren und Bewerten; KF/EF: kognitive/emotionale Fantasieempathie; KB/EB/BE: kognitive/emotionale Betroffenheit; LTV: literarisches Textverstehen; STV: Sachtextverstehen; Angaben zur Modellgüte: $\chi^2 = 1046.76$, $df = 415$, $p < .01$, CFI = .95, TLI = .95, RMSEA = .03; alle Faktorladungen und $**p < .01$; $*p < .05$; $N = 1364$.)

Tabelle 2a

Standardisierte Modellparameter unter Berücksichtigung der Kovariaten (Modell 2)

	Literarisches Textverstehen $R^2 = .62^{**}$	Sachtext- verstehen $R^2 = .44^{**}$	Emotionale Fantasie- empathie $R^2 = .37^{**}$	Kognitive Fantasie- empathie $R^2 = .31^{**}$	Betroffenheit $R^2 = .30^{**}$
β (EmotionaleFanta- sieempathie \rightarrow)	.30*	-.09	--	--	--
β (Kognitive Fanta- sieempathie \rightarrow)	-.12	.17	--	--	--
β (Betroffenheit \rightarrow)	.03	.03	--	--	--
ψ (Sachtextver- stehen \leftrightarrow)	.61**	--	--	--	--
ψ (Kognitive Fanta- sieempathie \leftrightarrow)	--	--	.83**	--	--
ψ (Betroffenheit \leftrightarrow)	--	--	.49**	.51**	--
γ (Hauptschule ^a)	-.33**	-.37**	-.13**	-.07	-.06
γ (Gymnasium ^a)	.18**	.13	-.03	-.05	-.12**
γ (Lesevielfalt)	-.02	.03	.14**	.18**	.15**
γ (Lese Freude)	.30**	.26**	.37**	.37**	.09*
γ (Geschlecht ^b)	-.16**	-.12*	-.28**	-.21**	-.49**
γ (Sozialstatus)	-.06	.01	-.03	-.02	-.04

Anmerkungen. Dargestellt sind die standardisierten Regressionsparameter der latenten Variablen (β) und manifesten Kovariaten (γ) sowie die geschätzten Korrelationen ψ der latenten Variablen und die aufgeklärte Varianz R^2 ; -- = nicht geschätzter Parameter; ^a 0 = nicht zugehörig, 1 = zugehörig; ^b 0 = weiblich, 1 = männlich; Modellfit: $\chi^2 = 1221.68$, $df = 511$, $p < .01$, CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .03; $N = 1364$.
** $p < .01$, * $p < .05$

Tabelle 2b

Interkorrelationen der manifesten Kovariaten (Modell 2)

	HS ^a	2	3	4	5
2) Gymnasium ^a	-.43*				
3) Lesevielfalt	-.07	.14*			
4) Lese Freude	-.22*	.27*	.44*		
5) Geschlecht	.02	-.08	.10*	-.34*	
6) Sozialstatus	-.27*	.33*	.11*	.15*	-.01

Anmerkungen. Dargestellt sind die geschätzten Interkorrelationen der manifesten Kovariaten; ^a 0 = nicht zugehörig, 1 = zugehörig; HS = Hauptschule; $N = 1364$.

* $p < .01$

Diskussion

Der Zusammenhang zwischen Empathie und dem literarischen Textverstehen beschäftigt die Literaturwissenschaft bereits seit mehreren Jahrzehnten (Bourg et al., 1993). Der Empathie wird dabei der Ruf zuteil, ein wichtiges Element zum Verstehen literarischer Texte darzustellen. Mit ihr wird die Annahme verbunden, dass dem Leser der Aufbau einer makropropositionalen Textbasis erleichtert wird, wenn er sich während des Lesens eines polyvalenten literarischen Textes kognitiv und emotional in eine oder mehrere fiktive Figuren hineinversetzt (Zwaan, 1993). Der Zusammenhang zwischen Empathie und dem literarischen Textverstehen wurde in dieser Studie im relativen Vergleich zum Sachtextverstehen untersucht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Empathie auch unter Kontrolle motivationaler und soziodemografischer Variablen erkennbare, wenn auch geringe Varianzanteile am Verstehen literarischer Texte (10%) sowie Sachtexte (4%) erklärt. Dies ist insbesondere auf die emotionale Fantasieempathie zurückzuführen, die stärker mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängt als mit dem Sachtextverstehen. Im Gegensatz dazu weisen die Teilfacetten kognitive Fantasieempathie und Betroffenheit weder substantielle noch differenzielle Zusammenhänge mit den Formen des Textverstehens auf.

Zum einen kann die in der Literaturwissenschaft und -didaktik formulierte Annahme über die Bedeutung der Empathie beim Verstehen literarischer Texte (Oatley, 1994) im Vergleich zu Sachtexten empirisch somit nur für die Teilfacette emotionale Fantasieempathie aufrecht erhalten werden. Das Ergebnis ist damit nicht konform mit den Annahmen von Bourg et al. (1993), die die kognitiven Aspekte der Empathie als zentral für das Textverstehen erachten.

Zum anderen kann die kognitionspsychologische Verortung für eine Teilfacette der Empathie zwischen der propositionalen Textbasis und dem Situationsmodell nicht falsifiziert werden (vgl. Zwaan, 1993). Das differenzielle Zusammenhangsmuster ergänzt auch den bisherigen Erkenntnisstand von Mar et al. (2006), die zeigten, dass insbesondere die Fantasieempathie stärker mit dem häufigen Lesen literarischer Texte zusammenhängt als mit dem häufigen Lesen von Sachtexten.

Die fehlenden Zusammenhänge zwischen Betroffenheit (Empathie in realen Situationen) und den Formen des Textverstehens lassen sich ebenfalls gut in den bisherigen Forschungsstand einordnen. Da sich die Betroffenheit auf realitätsnahe Situationen bezieht und keinerlei Bezugspunkte zu fiktiven Geschehnissen aufweist, sind auch keine Zusammenhänge zum Textverstehen – insbesondere im Falle literarischer Texte – zu erwarten (vgl. Keen, 2006; Mar et al., 2006).

Durch den Einbezug der Lesefreude lassen sich sowohl Varianzanteile am Textverstehen als auch an den Empathiefacetten – insbesondere der Fantasieempathie – aufklären. Die Skala Lesefreude wurde stellvertretend für ein motivationales Maß eingesetzt, wobei sie keine Differenzierung zwischen intrinsischer und extrinsischer Lesemotivation und deren Subdimensionen erlaubt. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob ein komplexeres Maß der Lesemotivation differenzierter mit den Empathiedimensionen zusammenhängen würde. Anzunehmen ist, dass die erlebnisbezogene intrinsische Lesemotivation und die emotionale Fantasieempathie gemeinsame Varianzanteile aufweisen, da beide Instrumente auf emotionale Identifikation und stellvertretendes Erleben abzielen (vgl. Schaffner, 2009). Hieraus ergeben sich zwei Konsequenzen: Zum einen könnte der Zusammenhang zwischen emotionaler Fantasieempathie und dem literarischen Textverstehen durch den Einbezug eines komplexeren Maßes der Lesemotivation möglicherweise deutlicher aufgeklärt werden. Zum anderen sollte in diesem Zusammenhang auch die Abgrenzbarkeit der intrinsischen Lesemotivation von der emotionalen Fantasieempathie kritisch überprüft werden.

Einschränkend ist für die vorliegende Studie zu berücksichtigen, dass aufgrund des querschnittlichen Designs keine Aussage darüber gemacht werden kann, durch welche Wirkrichtung die nachgewiesenen Zusammenhänge gekennzeichnet sind. Ebenso bleibt offen, wie sich die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Merkmalen langfristig entwickelt haben resp. entwickeln werden. Den Ergebnissen von Feshbach und Feshbach (1987) zufolge weist die Empathie zumindest bei Mädchen einen präzisierenden Effekt auf die spätere basale Leseleistung auf, umgekehrt gilt dies jedoch nicht. Nachfolgende Studien sollten deshalb untersuchen, ob sich Empathie langfristig förderlich auf das Textverstehen auswirkt oder umgekehrt bzw. ob es eine reziproke Beeinflussung gibt. Ein entscheidendes Kriterium bei längsschnittlichen Untersuchungen kommt dabei auch der Operationalisierung des Empathiekonstruktes zu. Bei einer fragebogengestützten Erfassung sollte grundsätzlich die Möglichkeit einer eingeschränkten Konstruktvalidität berücksichtigt werden. Da es sich um ein relatives Maß der Selbsteinschätzung handelt, könnte es für Mädchen aufgrund sozialer Rollenmuster überschätzt sein, während es die Jungen unterschätzen könnte (vgl. Eisenberg & Strayer, 1987). Zudem ist zu beachten, dass die betrachteten Teilfacetten der Empathie im Sinne relativ stabiler Trait-Merkmale erfasst wurden und damit nur eine Art Proxy für eine aktuell erlebte State-Empathie während der Textbearbeitung darstellen. Die damit verbundene Annahme ist, dass Jugendliche mit hoher Ausprägung der Empathie als Trait-Merkmal diese Fähigkeit auch während des Textlesens nutzen, um widersprüchliche Textstellen besser zu verstehen. Ob dies tatsächlich der Fall ist, konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geprüft werden.

Weiter ist zu erwähnen, dass der Zusammenhang zwischen emotionaler Fantasieempathie und dem Textverstehen überschätzt sein könnte, weil die kognitive Leistungsfähigkeit nicht kontrolliert wurde. Die kognitive Leistungsfähigkeit könnte Varianz am Textverstehen aufklären, die z.B. über die Kontrolle der Schulformzugehörigkeit hinausgeht.

Abschließend ist festzuhalten, dass die in der Literaturwissenschaft häufig gemutmaßte größere Bedeutung der Empathie für das Verstehen literarischer Texte im Vergleich zu Sachtexten für die affektive Teilfacette – emotionale Fantasieempathie – empirisch gestützt werden kann, auch wenn bewährte motivationale und soziodemografische Merkmale kontrolliert werden. Alle anderen betrachteten Teilfacetten der Empathie spielen hingegen keine bedeutsame Rolle. Zukünftige Untersuchungen müssen insbesondere die Wirkrichtung zwischen der emotionalen Fantasieempathie und dem Textverstehen genauer betrachten. Dabei gilt es zum einen, die Eigenständigkeit dieser Teilfacette als interindividuell differenzierendes Merkmal in der Textverstehensleistung und ihrer Vermittlungsprozesse zu überprüfen. Zum anderen werden Forschungsbemühungen notwendig, die untersuchen, inwieweit das durch die Bildungsstandards (KMK, 2004) formulierte übergeordnete Ziel der Entwicklung der Empathie durch den Deutsch- bzw. Literaturunterricht auch erreicht wird.

Literatur

- Andringa, E. (2004). The Interface between fiction and life: patterns of identification in reading autobiographies. *Poetics Today*, 25, 205-240.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73-112). Münster: Waxmann.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. (S. 169-196). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785.
- Bos, W., Valtin, R., Voss, A., Hornberg, S. & Lankes, E.-M. (2007). Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 81-107). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourg, T., Risdien, K., Thompson, S. & Davis, E. C. (1993). The effects of an empathy-building strategy on 6th graders' causal inferencing in narrative text comprehension. *Poetics*, 22, 117-133.
- Christmann, U. & Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martínez & S. Winko (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung* (S. 246-285). Tübingen: Narr.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: MA: Belknap.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Eco, U. (1962). *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Frederking, V., Meier, C., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2008). Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 25, 11-31.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J. & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of Reading*, 3, 231-256.

- Institut für Qualitätsentwicklung (2009). *Lese(verständnis)test 9 Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14, 207-236.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R. & Köller, T. (2007). Structural analysis of the E-scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 547-561.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.
- Muthén, B. O., Kaplan, D. & Hollis, M. (1987). On structural equation modeling with data that are not missing completely at random. *Psychometrika*, 52, 431-462.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2011). *Mplus user's guide. Sixth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-72). Münster: Waxmann.
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C. & Steinhauer, L. (2010). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 165-174). Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2011). Ein Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive. In C. Rosebrock & D. Nix (Hrsg.), *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Förderung* (4. Auflage, S. 9-26). Hohengehren: Schneider.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2. Auflage). Göttingen: Hans Huber.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 19-44). Göttingen: Hogrefe.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 28-48.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Studie 3

Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte

Henschel, S. & Schaffner, E. (submitted). Differenzielle Zusammenhänge zwischen Komponenten der Lesemotivation und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte. Eingereicht bei *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.¹

Zusammenfassung. Untersuchungen zur habituellen Lesemotivation (LM) weisen auf positive Zusammenhänge zwischen der intrinsischen LM und dem Textverstehen hin. Die extrinsische LM hängt hingegen nicht oder negativ mit dem Textverstehen zusammen. Unklar ist jedoch, auf welchen Komponenten – insbesondere der intrinsischen LM – diese Zusammenhänge beruhen und ob sie für das Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte gleichermaßen gelten. Untersucht wurde deshalb in einer Stichprobe aus 1500 Neuntklässlern, ob differenzielle Zusammenhänge zwischen einzelnen Dimensionen der intrinsischen (gegenstands- vs. erlebnisbezogen) und extrinsischen LM (wettbewerbs- vs. leistungsbezogen) und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte bestehen. Anhand einer Strukturgleichungsanalyse wurde deutlich, dass beide Dimensionen extrinsischer LM negativ (wettbewerbsbezogene LM) oder nicht bedeutsam (leistungsbezogene LM) mit dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte assoziiert sind. Während die gegenstandsbezogene LM gleich starke positive Effekte auf beide Formen des Textverstehens aufweist, ist die erlebnisbezogene LM ausschließlich mit dem Verstehen literarischer, nicht aber mit dem Verstehen nicht-literarischer Texte assoziiert.

Schlüsselwörter: Lesemotivation, Textverstehen

Summary. Studies on habitual reading motivation (RM) indicate positive relations between intrinsic RM and text comprehension. Extrinsic RM in contrast is not or negatively correlated with text comprehension. However, it is unknown on which subdimensions – in particular of intrinsic RM – these relationships are based and whether they apply to the understanding of literary and non-literary texts equally. Therefore, we examined in a sample of 1500 9th graders whether there are differential relationships between single subdimensions of intrinsic RM (object- vs. experience-related) and extrinsic RM (competition- vs. achievement-related) and the understanding of literary and non-literary texts. Based on a structural equation model, it became evident that both dimensions of extrinsic RM are negatively (competition-related RM) or not significantly associated (achievement-related RM) with literary and non-literary text comprehension. While object-related RM has equally strong positive effects on both forms of text comprehension, experience-related RM is exclusively associated with literary, but not with non-literary text comprehension

Keywords: reading motivation, text comprehension

¹ Diese Artikelfassung wurde im Dezember 2012 erstellt und ist in dieser Version noch nicht zur Publikation angenommen worden. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels. Diese Fassung kann nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Das Lesen und Verstehen von Texten ist eine wichtige Voraussetzung für den schulischen und außerschulischen Wissenserwerb. Darüber hinaus wird die Fähigkeit zum Textverstehen als grundlegend für die gesellschaftliche Partizipation angesehen, weil sie z.B. die Aufnahme von Informationen über aktuelle kulturelle oder politische Ereignisse erleichtert (z.B. OECD, 2009). Die habituelle Lesemotivation (LM) stellt – neben kognitiven Merkmalen (z.B. Vorwissen, Intelligenz) – einen wichtigen Prädiktor für das Textverstehen dar (z.B. Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999). Die Förderung der LM wird daher als geeignetes Mittel angesehen, um das Textverstehen von Schülerinnen und Schülern zu fördern (z.B. Lenhard, 2009). Bisherige Studien berichten jedoch nahezu ausschließlich Effekte der LM auf ein allgemeines Textverstehen, welches vorwiegend nicht-literarisch bzw. expositorisch ausgerichtet ist (Anmarkrud & Bråten, 2009; Baker & Wigfield, 1999; Retelsdorf, Köller & Möller, 2011; Schaffner & Schiefele, 2007). In der gegenwärtigen Textverstehensforschung gibt es allerdings Hinweise darauf, dass es sinnvoll ist, das Verständnis von literarischen und nicht-literarischen (expositorischen) Texten zu unterscheiden (vgl. Frederking et al., 2012; Roick et al., 2010). Ebenso werden in der Lesemotivationsforschung verschiedene Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM unterschieden, die zwar hoch miteinander korrelieren, sich aber als faktoriell unterscheidbar herausgestellt haben (vgl. Schaffner & Schiefele, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997). In komplexeren Analysen werden sie zur Erklärung des Textverstehens dennoch meistens zu den übergeordneten Faktoren der intrinsischen und extrinsischen LM zusammengefasst (vgl. Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). Die vorliegende Studie differenziert daher zwischen den einzelnen Komponenten intrinsischer und extrinsischer LM und prüft, welchen Beitrag sie zur Erklärung des Verstehens literarischer und nicht-literarischer Texte leisten.

Verständnis literarischer und nicht-literarischer Texte

Aus kognitionspsychologischer Sicht stellt das Textverstehen einen komplexen Informationsverarbeitungsprozess dar, bei dem der Leser in einem Text enthaltene Informationen auf verschiedenen Prozessebenen mit Hilfe unterschiedlicher Verarbeitungsstrategien mit seinem Vor- und Weltwissen verknüpft, um daraus eine mentale Repräsentation des Gelesenen zu konstruieren (Christmann & Schreiber, 2003; van Dijk & Kintsch, 1983). Nach van Dijk und Kintsch (1983) werden während der Textverarbeitung die drei Ebenen der wörtlichen (Resultat grundlegender Verarbeitungsschritte), der propositionalen (Resultat semantisch-syntaktischer Verarbeitung) und der situativen Textrepräsentation (Resultat der Integration von Textinformationen und Vorwissen) aufgebaut. Der Verstehensprozess ist zudem durch zwei parallele Verarbeitungsrichtungen gekennzeichnet. Die *bottom-up* orientierte Verarbeitung erfolgt textgeleitet anhand der im Text enthaltenen Informationen, wohingegen die *top-down* orientierte Verarbeitung lesergeleitet durch das Vor- und Weltwissen des Lesers und das Leseziel gelenkt wird (van Dijk & Kintsch, 1983).

Dass es sinnvoll ist, literarische und nicht-literarische Texte einerseits und textartspezifische Verstehensprodukte (literarisch vs. nicht-literarisch) andererseits zu unterscheiden, lässt sich sowohl theoretisch begründen als auch empirisch stützen (Artelt & Schlagmüller, 2004; Frederking et al., 2012; Roick et al., 2010). So lassen sich Texte aus literaturwissenschaftlicher Sicht anhand von textinternen Strukturmerkmalen, die epochen- und kulturübergreifend als typisch literarisch betrachtet werden (z.B. Mehrdeutigkeit, Autofunktionalität, stilistische Sprachlichkeit; vgl. Eggert, 2006; Link, 2004) literarischen oder nicht-literarischen Texten zuordnen. Darüber hinaus können auch kontextuelle Faktoren der Lesesituation (z.B. Leseerwartungen, Leseinstruktion) eine textartspezifische Lesehaltung hervorrufen (vgl. Meutsch, 1987; Schmidt, 1991; Zwaan, 1993), die durch zwei Konventionen gekennzeichnet ist. Literarisches Lesen unterliegt der so genannten *Ästhetikkonvention* (Schmidt,

1991), wohingegen das nicht-literarische Lesen mit der Tatsachen- bzw. *Monovalenzkonvention* verbunden ist. Es steht beim literarischen Lesen also nicht die Beurteilung des Gelesenen nach handlungspraktischen Kriterien (z.B. wahr vs. falsch oder nützlich vs. nutzlos) im Vordergrund, sondern eigengesetzliche Bezüge innerhalb der konstruierten Textwelt. Damit ist die Annahme verbunden, dass beim literarischen Lesen ein Text sowohl inter- als auch intraindividuell mehrdeutig sein kann (*Polyvalenzkonvention*; Schmidt, 1991). Es gilt damit als allgemein akzeptiert, dass verschiedene Leserinnen und Leser Texten unterschiedliche Bedeutungen zuweisen und ein Rezipient zu verschiedenen Rezeptionszeitpunkten einen Text mit verschiedenen Deutungen versehen kann (Schmidt, 1991).

Hoffstaedter (1986) zeigte, dass eine Interaktion zwischen textinternen Faktoren und Merkmalen des Lesers (z.B. Erwartungen) bzw. der Lesesituation (z.B. Instruktion, Leseziel) besteht, die einen bestimmten textartspezifischen Lesemodus aktiviert. Demnach werden Texte, die durch typische literarische Struktur- oder Inhaltsmerkmale gekennzeichnet sind, auch dann als literarisch bewertet und rufen eine literarische Lesehaltung hervor, wenn die Leserinnen und Leser instruiert werden den Text als nicht-literarischen Text zu rezipieren (Hoffstaedter, 1986).

Es ist anzunehmen, dass textartspezifische Lesehaltungen, die durch textinterne oder kontextuelle Faktoren (Erwartungshaltung, Instruktion) hervorgerufen werden, mit der Anwendung teilweise unterschiedlicher Verarbeitungsstrategien einhergehen, die sich differenziell auf die kognitionspsychologischen Ebenen der Textrepräsentation auswirken. Entsprechend zeigte Zwaan (1993) für Studierende, die den gleichen Text – also unter Kontrolle von textinternen Strukturmerkmalen – entweder literarisch (bezeichnet als *story text*) oder nicht-literarisch (bezeichnet als *news text*) rezipierten, dass zwar die gleichen Ebenen der Textrepräsentation (wörtlich, propositional, situativ) aufgebaut wurden. Unter Nutzung literarischer Lesestrategien fiel der Aufbau der einzelnen Ebenen aber zeitintensiver aus als unter nicht-literarischen Lesebedingungen. In Abhängigkeit von der Lesehaltung kam es zudem zu Leistungsunterschieden in Reproduktionsaufgaben. Während unter literarischen Lesebedingungen eine höhere Anzahl wörtlicher Informationen erinnert wurde, erreichten Personen unter nicht-literarischen Lesebedingungen bessere Leistungen bei der Wiedergabe auf der Ebene der situativen Textrepräsentation. Zwaan (1993) führt die zeitlichen Differenzen und die Unterschiede beim Aufbau der Ebenen der Textrepräsentation auf unterschiedliche Leseerwartungen und damit einhergehende textartspezifische Lesestrategien zurück (z.B. werden beim literarischen Lesen vermutlich länger *bottom-up* Prozesse angewendet).

Für die vorliegende Studie wird die Annahme vertreten, dass die eingesetzten Texte aufgrund ihrer strukturellen und inhaltlichen Beschaffenheit eine literarische oder nicht-literarische Lesehaltung evozieren, wodurch die Anwendung textartspezifischer Verarbeitungsstrategien begünstigt werden sollte. Die textartspezifischen Verstehensleistungen sollten infolgedessen voneinander unterscheidbar sein. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass eine literarische und eine nicht-literarische Lesehaltung und die damit einhergehenden textartspezifischen Verarbeitungsstrategien durch individuelle Lernerkmale differenziell begünstigt werden könnten.

Habituelle Lesemotivation und Textverstehen

Unter der habituellen Lesemotivation (LM) wird das gewohnheitsmäßige Auftreten von Leseabsichten verstanden (Möller & Schiefele, 2004). Sie unterscheidet sich damit von der aktuellen Lesemotivation, die auf die Leseabsicht in einer konkreten Situation bezogen ist (vgl. Möller & Schiefele, 2004). Je nachdem, ob der Grund des Lesens innerhalb oder außerhalb des Leseprozesses verankert ist, werden die habituelle intrinsische und extrinsische LM unterschieden. Bei der intrinsischen LM wird der Leseprozess selbst von positiven Erlebenszuständen begleitet, die unter anderem Spannung, Anregung

und Zustände des Flow-Erlebens umfassen können. Bei der extrinsischen LM stehen hingegen äußere Anreize im Vordergrund, wie beispielsweise das Erreichen einer guten Note oder das bessere Abschneiden im Vergleich zu anderen (Schiefele, 1996). Je nachdem, welcher konkrete Leseanreiz für die Entstehung der habituell auftretenden Leseabsichten verantwortlich ist, können innerhalb der intrinsischen und extrinsischen LM weitere Komponenten unterschieden werden (Wigfield & Guthrie, 1997). So differenzierten Schaffner und Schiefele (2007) als relevante Unterformen intrinsischer LM eine *gegenstandsbezogene* Komponente, die sich auf die Auseinandersetzung mit thematischen Interessen beim Lesen bezieht, von einer *erlebnisbezogenen* Komponente, die sich auf das Streben nach stellvertretendem Erleben und Involviertheit richtet. Bedeutsame Unterformen extrinsischer LM stellen u.a. die *leistungsbezogene* LM dar, die auf Kompetenzerweiterung abzielt, und die *wettbewerbsbezogene* LM, die auf das positive Abschneiden im Vergleich mit anderen bezogen ist. Die *soziale* LM beruht dagegen auf dem Wunsch nach sozialer Anerkennung (Schaffner & Schiefele, 2007; Schiefele et al., 2012).

Die habituelle intrinsische LM wird in der Regel als bedeutsame Voraussetzung für erfolgreiches Textverstehen angesehen, weil sie u.a. das Leseverhalten in der Freizeit (z.B. Lesehäufigkeit) maßgeblich bestimmt. Entsprechend hat sich die intrinsische LM in empirischen Studien konsistent als bedeutsamer Prädiktor für die Lesehäufigkeit erwiesen (z.B. Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010; Wang & Guthrie, 2004). Die Lesehäufigkeit trug wiederum zur Vorhersage des Textverstehens (Ecalte & Magnan, 2008; Harlaar, Dale & Plomin, 2007; Mol & Bus, 2011) und zu Leistungszuwächsen im Textverstehen bei (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Cipielewski & Stanovich, 1992). Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die Lesehäufigkeit den positiven Effekt der intrinsischen LM auf die Leistung im Textverstehen vermittelt.

Differenziert man nun zwischen dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte, ist davon auszugehen, dass die auf das thematische Interesse ausgerichtete intrinsische LM (gegenstandsbezogen) vor allem das Lesen von nicht-literarischen Texten (z.B. Nachrichten, Sachbücher) begünstigt, wohingegen die auf das stellvertretende Erleben bezogene intrinsische LM (erlebnisbezogen) insbesondere das Lesen literarischer Texte (z.B. Erzählungen, Gedichte) anregt. Da auf Basis der bisherigen Erkenntnisse anzunehmen ist, dass dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte auf den hierarchieniedrigen Ebenen der Textverarbeitung stark überlappende kognitive Prozesse (z.B. Dekodieren) zugrunde liegen (vgl. Zwaan, 1993), entwickeln sich diese vermutlich unabhängig davon, welche Textart Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit bevorzugt lesen. Darüber hinaus könnte das häufige Lesen unterschiedlicher Textarten auf den höheren Ebenen der Textverarbeitung (z.B. auf der situativen Textrepräsentation) aber auch differenziell bedeutsam sein.

So könnte eine verstärkte Auseinandersetzung mit faktualen Texten neben dem Erwerb inhaltlichen Vorwissens auch Kenntnisse über Argumentationsstrukturen, Textaufbau und Handlungswissen erweitern. Es ist anzunehmen, dass dadurch eine verbesserte Integration thematischen Vorwissens und die Aktivierung konventionalisierter Schemata (z.B. Erkennen der Textstruktur) gelingt, wodurch eine verstärkte top-down Verarbeitung und der Aufbau einer situativen Textrepräsentation erleichtert werden könnte (McNamara & Kintsch, 1996).

Für das häufige Lesen literarischer Texte konnten Mar, Oatley und Peterson (2009) dagegen zeigen, dass dieses positiv mit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie zusammenhängt. Für das häufige Lesen nicht-literarischer Texte gilt dies hingegen nicht. Dieses Ergebnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass beim Lesen literarischer Texte häufiger Flow-Zustände oder Gefühle emotionaler Involviertheit bzw. des „Transportiert-Seins“ (vgl. Green & Brock, 2000) erlebt werden als beim Lesen nicht-literarischer Texte, wodurch die Fähigkeit zur Empathie und Perspektivübernahme

begünstigt werden sollen. Zudem dürfte die wiederholte Auseinandersetzung mit literarischen Texten auch die Aneignung spezifisch literarischen Fachwissens unterstützen (z.B. über Genre, Autoren, Stilmittel und ihre Wirkung). Dadurch könnte der Umgang mit mehrdeutigen Textstellen, die Miall und Kuiken (1999) als charakteristische Schwierigkeit beim Verstehen literarischer Texte bezeichnen, möglicherweise routinierter ablaufen.

Die dargestellten Zusammenhänge legen die Hypothese nahe, dass die erlebnisbezogene LM das Verstehen literarischer Texte besser erklärt als die gegenstandsbezogene LM. Demgegenüber sollte die gegenstandsbezogene LM stärker mit dem faktualen Textverstehen assoziiert sein als die erlebnisbezogene LM. Entsprechend dieser Annahme zeigten Möller und Retelsdorf (2008), dass die gegenstandsbezogene LM (bezeichnet als Leseinteresse) die Präferenz für das Lesen von Sachtexten etwas besser erklärt als die Leselust, welche wiederum etwas stärker mit der Präferenz Geschichten zu Lesen assoziiert ist. Anzunehmen ist, dass textartspezifische (literarische vs. nicht-literarische) Lesepräferenzen mit einem textartspezifischen Leseverhalten einhergehen.

Die extrinsische LM scheint bei der Erklärung der Lesehäufigkeit in der Freizeit dagegen weniger oder gar nicht relevant zu sein (Schiefele et al., 2012). Auch die Effekte der extrinsischen LM auf das allgemeine Textverstehen sind inkonsistent, wobei insbesondere neuere Analysen (u.a. unter Einschluss wichtiger Kontrollvariablen, wie z.B. der früheren Leseleistung und der intrinsischen LM) auf keine oder negative Effekte extrinsischer LM auf das Textverstehen hinweisen (vgl. Becker et al., 2010; Wang & Guthrie, 2004). Als eine mögliche Erklärung für die teilweise widersprüchliche Befundlage ist die jeweils unterschiedliche Operationalisierung der extrinsischen LM anzusehen (vgl. Schiefele et al., 2012). Sofern verschiedene Formen extrinsischer LM differenziell mit dem Textverstehen zusammenhängen, sollten die Untersuchungsergebnisse maßgeblich davon abhängen, welche einzelnen Dimensionen der LM zu einem globalen Indikator extrinsischer LM zusammengefasst werden.

Fragestellung

Bisher wurden Effekte der LM auf das Textverstehen überwiegend ohne eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Komponenten intrinsischer und extrinsischer LM untersucht (vgl. Schiefele et al., 2012). Darüber hinaus wurden das Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte nicht separat berücksichtigt. Es ist demzufolge unklar, welche strukturellen Beziehungen zwischen unterschiedlichen Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte bestehen.

In der vorliegenden Studie sollte deshalb untersucht werden, ob die einzelnen Komponenten der intrinsischen LM (gegenstands- und erlebnisbezogen) und der extrinsischen LM (leistungs-, wettbewerbsbezogen und sozial) unterschiedlich eng mit dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte zusammenhängen und ob sich die Beiträge bei der Erklärung des Verstehens literarischer und nicht-literarischer Texte differenziell unterscheiden.

Da beide Komponenten der intrinsischen LM positiv mit der Lesehäufigkeit von Schülerinnen und Schülern zusammenhängen (vgl. Schaffner, Schiefele & Schmidt, im Druck), begünstigen sie vermutlich grundlegende Verarbeitungsprozesse (z.B. Dekodieren, Anwendung von Strategien), die sowohl für das Verstehen literarischer als auch nicht-literarischer Texte bedeutsam sind. Deshalb erwarten wir, dass beide Komponenten der intrinsischen LM positiv mit dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte korrelieren.

Bei einer konkurrierenden Betrachtung beider Komponenten intrinsischer LM nehmen wir an, dass die gegenstandsbezogene LM das Verstehen nicht-literarischer Texte besser erklärt als das Verstehen literarischer Texte. Denn die gegenstandsbezogene intrinsische LM unterstützt vermutlich vor allem die Präferenz und Häufigkeit nicht-literarische Texte zu lesen (vgl. Möller & Retelsdorf, 2008). Die erhöhte Lesehäufigkeit sollte infolgedessen vor allem auf der Ebene der propositionalen und situativen Textrepräsentation verständnisförderlich sein.

Demgegenüber ist anzunehmen, dass die erlebnisbezogene intrinsische LM vor allem das Verstehen literarischer Texte erklärt. Denn es ist anzunehmen, dass die erlebnisbezogene LM die häufige Rezeption literarischer Texte anregt (Möller & Retelsdorf, 2008), wodurch ein routinierter Umgang mit ästhetischen Strukturen (z.B. Mehrdeutigkeit, Verfremdung, Symbolsprache) unterstützt werden könnte.

Auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse ist für die Komponenten der extrinsischen LM anzunehmen, dass diese nicht bedeutsam oder negativ mit dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte assoziiert sind (vgl. Schiefele et al., 2012). Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sich die Effekte der Komponenten extrinsischer LM auf das Verstehen unterschiedlicher Textarten nicht unterscheiden, da die jeweils relevanten Leseanreize (Kompetenzsteigerung, Überlegenheit im sozialen Vergleich, soziale Anerkennung) nicht systematisch an eine bestimmte Textart (literarisch vs. nicht-literarisch) gebunden sind.

Die erwarteten Effekte der Komponenten habitueller intrinsischer und extrinsischer LM auf beide Verstehensformen sollten zudem der statistischen Kontrolle relevanter Hintergrundmerkmale (Schulform, Familiensprache, Geschlecht) standhalten, für die davon auszugehen ist, dass sie sowohl mit der habituellen LM als auch mit dem Textverstehen assoziiert sind.

Methode

Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 1500 Jugendliche (47.6% Mädchen) aus 74 Klassen der neunten Jahrgangsstufe in Bayern teil (Alter: $M = 15.3$ Jahre, $SD = 0.75$). 29.9% der Jugendlichen besuchten eine Hauptschule ($n = 448$, 49.6% Mädchen, 28 Klassen), 30.8% eine Realschule ($n = 462$, 51.5% Mädchen, 21 Klassen) und 39.3% ein Gymnasium ($n = 590$, 43.1% Mädchen, 25 Klassen). Ein Gymnasialschüler wies auf allen Merkmalen fehlende Werte auf und wurde in den nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nach eigenen Angaben mit ihren Eltern meistens eine andere Sprache als Deutsch sprachen, lag bei 15.0%.

Instrumente

Lesemotivation

Für die Erfassung der Lesemotivation wurde der Lesemotivations-Fragebogen (LMF; Schaffner & Schiefele, 2007a) eingesetzt, der insgesamt 20 Items umfasst und auf einer vierstufigen Skala (1 = *trifft nicht zu*, 2 = *trifft eher nicht zu*, 3 = *trifft eher zu*, 4 = *trifft zu*) bearbeitet wurde. Der Fragebogen setzt sich aus fünf Subskalen zusammen, die auf unterschiedliche Komponenten der LM bezogen sind: die gegenstandsbezogene LM (4 Items, $\alpha = .76$; z.B. „Ich lese, weil ich dabei mehr über Dinge erfahren kann, die mich interessieren.“) und die erlebnisbezogene LM (4 Items, $\alpha = .81$; z.B. „Ich lese, weil ich dabei manchmal alles um mich herum vergesse.“) bilden gemeinsam den Faktor der intrinsischen Lesemotivation ab. Die wettbewerbsbezogene LM (4 Items, $\alpha = .76$; z.B. „Ich lese, weil mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.“), die leistungsbezogene LM (4 Items, $\alpha = .79$; z.B.

„Ich lese, weil mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.“) und die soziale LM (4 Items, $\alpha = .54$; z.B. „Ich lese, weil andere sagen, dass Lesen wichtig ist.“) stellen die Komponenten der extrinsischen LM dar. Da die soziale LM von einer niedrigen Reliabilität gekennzeichnet war und drei Items geringe Trennschärfen ($<.30$) aufwiesen, wurde sie aus allen nachfolgenden Analysen ausgeschlossen. Aus Zeitgründen musste der LMF in zwei Hälften geteilt und an zwei unterschiedlichen Testtagen vorgelegt werden. Dabei wurden in jeder Sitzung jeweils zwei Items pro Inhaltsdimension erfasst. Alle nachfolgenden Analysen beziehen daher einen Methodenfaktor ein, der die gemeinsame Varianz der zeitgleich vorgegebenen Items abbildet und kontrolliert (vgl. Eid, 2000).

Die Dimensionalität der Lesemotivation wurde im Rahmen von konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft. Dabei zeigte sich, dass ein vierdimensionales Modell, welches die Faktoren der erlebnisbezogenen und der gegenstandsbezogenen LM sowie der wettbewerbsbezogenen und der leistungsbezogenen LM unterscheidet, eine befriedigende Anpassung aufwies ($\chi^2 = 407.64$, $df = 85$, $p < .01$, CFI = .96, TLI = .94, RMSEA = .05). Das vierdimensionale Modell erwies sich sowohl einem eindimensionalen Modell als überlegen ($\chi^2 = 2335.91$, $df = 91$, $p < .01$, CFI = .78, TLI = .71, RMSEA = .13; $\Delta\chi^2 = 845.36$, $df = 6$, $p < .01$) als auch einem zweidimensionalen Modell aus intrinsischer und extrinsischer LM ($\chi^2 = 806.44$, $df = 90$, $p < .01$, CFI = .93, TLI = .91, RMSEA = .07; $\Delta\chi^2 = 253.46$, $df = 5$, $p < .01$). Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren fielen im vierdimensionalen Modell zwar substantiell aus ($.29 \leq r \leq .74$), unterstützen aber die Annahme einer getrennten Betrachtung der Komponenten intrinsischer und extrinsischer LM.

Das Verstehen nicht-literarischer und literarischer Texte

Das Verstehen nicht-literarischer (expositorischer) Texte wurde über drei Aufgabeneinheiten mit insgesamt 16 Testaufgaben erfasst, die jeweils einen kontinuierlichen Stimulustext sowie dazugehörige offene (6%) und geschlossene Aufgabenformate (94%) beinhalteten. Zwei Aufgabeneinheiten („Bär“, „Vampire“) entnahmen wir dem Leseverständnistest 9 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2009) und eine weitere Aufgabeneinheit („Literaturübersetzer“) dem Leseverständnistest 7 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2007). Zur Erfassung des Verstehens literarischer Texte wurden ebenfalls drei Aufgabeneinheiten mit kontinuierlichen Stimulustexten und 15 Aufgaben dargeboten (27% offene Items), die wir dem Leseverständnistest 7 („Die Geschichte von Herrn Sommer“; Institut für Qualitätsentwicklung, 2007) bzw. dem Leseverständnistest 9 („Sitzen geblieben“; Institut für Qualitätsentwicklung, 2009) entnahmen. Bei der dritten Aufgabeneinheit handelte es sich um den publizierten Dramenauszug „Amanda und die Herzogin“ aus der PISA 2000 Studie (OECD, 2002). Da die eingesetzten Testaufgaben auf Basis der PISA Dimensionen konstruiert wurden, (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010), erforderten sie das Suchen und Extrahieren von Informationen (nicht-literarische/literarische Texte: 7 bzw. 3 Items), textbezogenes Interpretieren (nicht-literarische/literarische Texte: 5 bzw. 9 Items) sowie Reflektieren und Bewerten (nicht-literarische/literarische Texte: je 3 Items).

Die Aufgaben wurden im Rahmen eines Multi-Matrix-Designs vorgegeben, weshalb eine Skalierung auf Basis des Rasch-Modells erforderlich war. Dabei zeigte sich, dass ein zweidimensionales Modell, welches das Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte unterscheidet (*Deviance*: 31040, Parameter: 34; $r_{tt} = .70$ bzw. $.71$), einem eindimensionalen Modell überlegen ist (*Deviance*: 31134, Parameter: 32; $\Delta\chi^2 = 93.59$, $df = 2$, $p < .01$) und auch einem dreidimensionalen PISA Modell (*Deviance*: 31120, Parameter: 37) aufgrund der geringeren Deviance nicht unterlegen ist. Der latente Zusammenhang zwischen dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte fiel substantiell

($r = .79, p < .01$), aber nicht perfekt aus und unterstützt die Annahme einer getrennten Betrachtung beider Verstehensarten.

Hintergrundvariablen

Als Hintergrundvariablen wurden das Geschlecht, die Schulform und die Familiensprache erhoben. Zur Erfassung der Familiensprache gaben die Jugendlichen auf einer vierstufigen Skala („*immer Deutsch*“ bis „*immer eine andere Sprache*“) an, welche Sprache sie vor allem mit ihren Eltern sprechen. Die Variabel wurde anschließend dichotomisiert, indem Schülerinnen und Schülern, die immer oder meistens eine andere Sprache als Deutsch mit ihren Eltern sprachen, der Code 1 zugeordnet wurde und allen anderen Jugendlichen der Code 0.

Durchführung

Alle Schülerinnen und Schüler nahmen zwischen November und Dezember 2010 an zwei Testsitzungen von jeweils 90 Minuten Dauer teil. Die Jugendlichen bearbeiteten in jeder Sitzung einen ca. 25-minütigen Fragebogen, mit dem u. a. die Skalen zur Lesemotivation erfasst wurde. Die Testaufgaben zum Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte wurden am ersten und am zweiten Testtag in jeweils 45 Minuten Testzeit bearbeitet. Alle Schülerinnen und Schüler bearbeiteten je zwei oder drei nicht-literarische bzw. literarische Texte. Bei der Zusammenstellung der sechs verschiedenen Testhefte wurden die Position und die Verschränkung der Aufgabeneinheiten untereinander sowie die Textlänge der Stimulustexte berücksichtigt. Die Datenerhebung wurde im Klassenverband in Gegenwart einer Lehrkraft von geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt.

Analysestrategie

Die Prüfung der Fragestellung erfolgte anhand eines Strukturgleichungsmodells mit dem Programm *Mplus 7.0* (Muthén & Muthén, 1998-2012). Als Schätzalgorithmus wurde der WLSMV herangezogen (*weighted least squares means and variance adjusted*), da unser Modell nicht-kontinuierliche Variablen (LM Items mit vierfach-abgestuftem Antwortformat) enthielt. Alle zentralen Variablen wurden latent modelliert. Als Indikatorvariablen für das Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte verwendeten wir je zwei Parcels, die zuvor durch Odd-even-Zuweisung der Items gebildet und anschließend mittels IRT-Verfahren als WLEs (*weighted likelihood estimates*) skaliert worden waren. Die Komponenten der Lesemotivation wurden auf Itemebene latent modelliert.

Aufgrund der Stichprobenziehung von Schülerinnen und Schülern in Schulklassen wurde der hierarchischen Datenstruktur über eine Korrektur der Standardfehler durch Verwendung des Moduls „Complex“ Rechnung getragen. Zusätzlich wurden die Effekte der Schulformzugehörigkeit (über zwei dummykodierte Variablen), des Geschlechts und der Familiensprache auf alle latenten Variablen kontrolliert (vgl. Abbildung 1). Da die χ^2 -Statistik aufgrund des großen Stichprobenumfangs und der damit einhergehenden hohen Teststärke allein nicht aussagekräftig ist, um die Anpassungsgüte des Modells zu bewerten, werden zusätzlich die inkrementellen Kennwerte CFI, TLI sowie ein Maß für den Gesamtmodellfit (RMSEA) hinzugezogen (s.a. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Für den CFI und den TLI weisen Werte $\geq .95$ auf einen guten Modellfit hin. Für den RMSEA deuten Werte $\leq .06$ auf eine gute sowie Werte $\leq .08$ auf eine akzeptable Anpassung des Modells an die empirischen Daten hin (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Die Beurteilung der statistischen Bedeutsamkeit differenzieller Zusammenhänge zwischen den Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM und dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte erfolgte auf der Basis von Wald-Tests (Wald, 1943).

Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte lagen für die Variablen Geschlecht (3.6%), Verstehen literarischer (6.1%) und nicht-literarischer Texte (5.3%), Lesemotivation (6.4% - 10.7%) sowie Familiensprache (6.9%) vor und wurden mit der Methode der multiplen Imputation geschätzt. Mittels *Markov Chain Monte Carlo* (MCMC) - Schätzung wurden mit dem Programm *Mplus 7.0 m = 10* vollständige Datensätze generiert. Alle Strukturgleichungsanalysen wurden auf Basis der zehn imputierten Datensätze durchgeführt und die Ergebnisse nach den Regeln von Rubin (1987) kombiniert.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Einen Überblick über die Mittelwerte, Standardfehler der Mittelwerte und Interkorrelationen sowie Partialkorrelationen der Untersuchungsvariablen gibt Tabelle 1. Die durchschnittlichen Ausprägungen für die erlebnisbezogene und gegenstandsbezogene intrinsische LM fallen etwas höher aus als für die Komponenten extrinsischer LM (vgl. auch Schaffner & Schiefele, 2007). Deutlich wird auch, dass die leistungsbezogene extrinsische LM keine bedeutsamen Zusammenhänge mit beiden Formen des Textverstehens aufweist, wohingegen die wettbewerbsbezogene LM negativ mit dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte korreliert. Diese Zusammenhänge verschwinden allerdings unter Kontrolle der Hintergrundvariablen Geschlecht, Schulform und Familiensprache.

Demgegenüber weisen die gegenstands- und erlebnisbezogene intrinsische LM positive Zusammenhänge mit beiden Indikatoren des Textverstehens auf. Die Korrelationen mit dem Verstehen literarischer Texte fallen sowohl in der bivariaten Betrachtung nominell größer aus, als auch unter Kontrolle der Hintergrundvariablen.

Zudem ist erkennbar, dass Mädchen beim Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte, im Bereich der intrinsischen LM und der leistungsbezogenen Komponente der extrinsischen LM höhere Ausprägungen aufweisen als Jungen. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Familiensprache erreichen höhere Werte in beiden Komponenten extrinsischer LM (leistungs- und wettbewerbsbezogen) und niedrigere Leistungen im literarischen und nicht-literarischen Textverstehen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit deutscher Familiensprache.

Erwartungsgemäß erzielen Jugendliche an Gymnasien und Realschulen höhere Werte in beiden Formen des Textverstehens als Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen. Jugendliche an Gymnasien sind darüber hinaus stärker intrinsisch zum Lesen motiviert, wohingegen die Komponenten extrinsischer LM bei Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen die höchsten Werte annehmen.

Tabelle 1

Deskriptive Statistiken und Korrelationen zwischen Textverstehen, LM-Komponenten und Hintergrundmerkmalen

	<i>M</i>	<i>SE</i>	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)
1) Verstehen literarischer Texte	0.39	0.08		.39**	.05	-.01	.26**	.24**	--	--
2) Verstehen nicht-literarischer Texte	0.90	0.08	.51**		.04	-.05	.14**	.20**	--	--
3) Leistungsbezogene LM	2.25	0.04	-.03	-.03		.56**	.33**	.52**	--	--
4) Wettbewerbsbezogene LM	1.76	0.03	-.12**	-.14**	.59**		.26**	.36**	--	--
5) Erlebnisbezogene LM	2.55	0.04	.32**	.20**	.34**	.21**		.52**	--	--
6) Gegenstandsbezogene LM	2.81	0.04	.30**	.25**	.51**	.31**	.57**		--	--
7) Geschlecht	0.53	0.03	-.13**	-.08*	-.19**	-.03	-.32**	-.27**		--
8) Familiensprache	0.15	0.02	-.16**	-.17**	.14**	.12**	-.02	.00	-.04	
9) Hauptschule ^a	0.30	0.05	-.37**	-.31**	.25**	.27**	-.08*	-.07	-.02	.25**
10) Gymnasium ^a	0.39	0.06	.39**	.35**	-.14**	-.19**	.14**	.14**	.07	-.16**

Anmerkungen. Dargestellt sind Mittelwerte (*M*) und Standardfehler der Mittelwerte (*SE*) sowie Interkorrelationen unterhalb der Diagonalen und Partialkorrelationen (kontrolliert für Geschlecht, Familiensprache, Schulformzugehörigkeit) oberhalb der Diagonalen; für die Textverstehensvariablen wurden WLEs unter Berücksichtigung aller Items verwendet, für alle anderen Variablen Skalenmittelwerte; Geschlecht: 0 = weiblich, 1 = männlich; Familiensprache: 0 = meistens Deutsch, 1 = meistens nicht Deutsch; ^a für die Schulformzugehörigkeit gilt 0 = nicht zugehörig, 1 = zugehörig; *N* = 1499.

***p* < .01, **p* < .05

Strukturelle Beziehungen zwischen Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM und dem Verstehen literarischer und faktualer Texte

Das untersuchte Strukturgleichungsmodell ist in Abbildung 1 dargestellt. Das Modell überprüft, inwiefern einzelne Dimensionen der LM über andere Facetten der LM hinaus Varianz im Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte erklären. Die Modellprüfung zeigt, dass das Verhältnis des χ^2 -Wertes zu den Freiheitsgraden in einem akzeptablen Verhältnis steht und die deskriptiven Modellindizes zufriedenstellend bis akzeptabel ausfallen. Aus der Analyse wird ersichtlich, dass die leistungsbezogene extrinsische LM das Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte nicht substantiell erklärt. Für die wettbewerbsbezogene LM sind dagegen signifikante negative Effekte auf beide Verstehensformen zu verzeichnen, die sich aber nicht bedeutsam voneinander unterscheiden (Wald- $\chi^2(1) = 0.33, p = .57$). Folglich unterscheiden sich die Zusammenhänge der leistungs- und wettbewerbsbezogenen Komponente, aber nicht in Abhängigkeit der jeweils erklärten Verstehensform.

Demgegenüber unterscheiden sich die Effekte der intrinsischen LM sowohl für die gegenstands- und erlebnisbezogene Komponente als auch in Abhängigkeit der erklärten Verstehensform. Während die gegenstandsbezogene LM positiv mit beiden Formen des Textverstehens assoziiert ist, weist die erlebnisbezogene LM ausschließlich einen Effekt auf das Verstehen literarischer Texte auf. Zwar lässt sich das Verstehen nicht-literarischer Texte auf Basis der gegenstandsbezogenen LM tendenziell besser erklären als das literarische Textverstehen, statistisch bedeutsam ist dieser Unterschied aber nicht (Wald- $\chi^2(1) = 1.25, p = .26$). Demgegenüber fällt der Unterschied zwischen den Effekten der erlebnisbezogenen LM auf das Verstehen literarischer vs. nicht-literarischer Texte signifikant aus

und bestätigt somit, dass die erlebnisbezogene LM für die Erklärung beider Verstehensformen differenziell bedeutsam ist (Wald- $\chi^2(1) = 8.29, p < .01$).

Die Effekte der Kontrollvariablen Geschlecht, Familiensprache und Schulform auf die latenten Faktoren (vgl. Tabelle 1) zeigen, dass die auf Ebene der Korrelationen ermittelten Geschlechtsunterschiede im Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte (zugunsten der Mädchen) unter Kontrolle der motivationalen Merkmale, der Familiensprache und der Schulformzugehörigkeit verschwinden. Sowohl die Leistungsvorsprünge in beiden Formen des Textverstehens zugunsten Jugendlicher an Gymnasien als auch die schwächeren Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache können durch die Kontrolle der motivationalen Merkmale, der Schulform und des Geschlechts nicht vollständig erklärt werden.

Insgesamt können unter Einbezug der Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation sowie der Kontrollvariablen für das Verstehen literarischer Texte 51% Varianz aufgeklärt werden. Davon sind 12% auf die gegenstandsbezogene LM sowie 5% auf die erlebnisbezogene LM zurückzuführen. Für das Verstehen nicht-literarischer Texte werden durch die einbezogenen Merkmale 34% Varianz erklärt, wobei davon 14% durch die gegenstandsbezogene LM aufgeklärt werden.

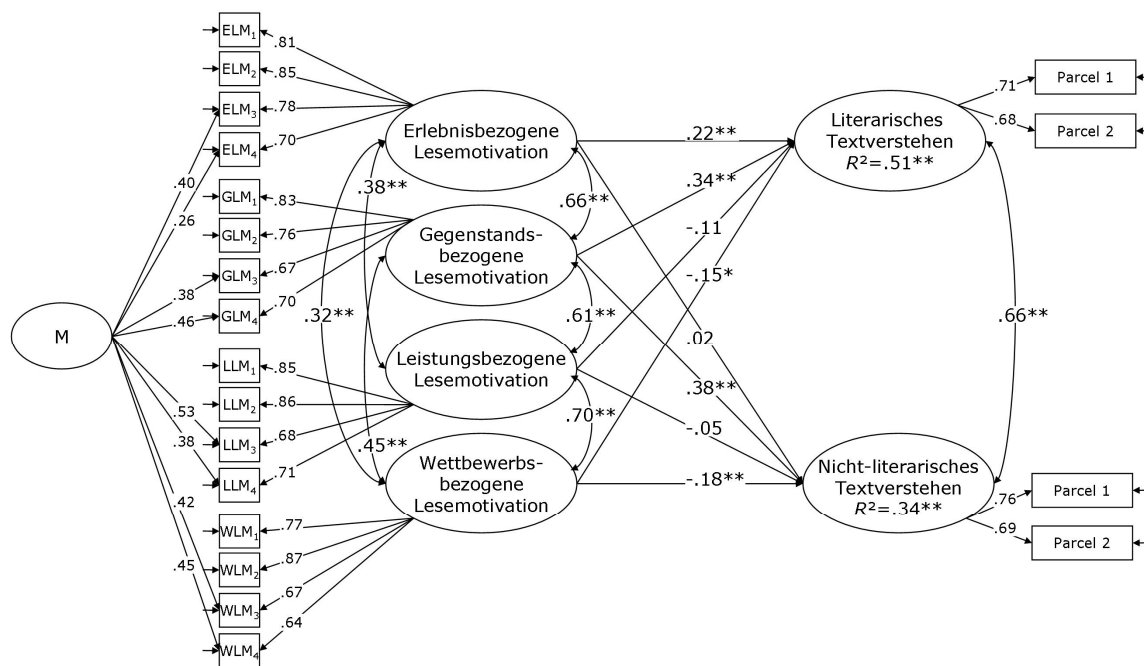


Abbildung 1. Modell zur Erklärung des literarischen und nicht-literarischen Textverstehens aus Komponenten der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation. (Anmerkungen. Kontrollvariablen Schulform, Geschlecht und Familiensprache sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht abgebildet; M: Methodenfaktor; ELM: erlebnisbezogene Lesemotivation GLM: gegenstandsbezogene Lesemotivation; LLM: leistungsbezogene Lesemotivation; WLM: wettbewerbsbezogene Lesemotivation; Modellfit: $\chi^2 = 762.10, df = 203, p < .01, CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .04$; alle Faktorladungen und $**p < .01, *p < .05, N = 1499$.)

Tabelle 1

Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren

	Geschlecht	Familiensprache	Hauptschule	Gymnasium
Erlebnisbezogene LM	-.36**	-.01	.01	.18**
Gegenstandsbezogene LM	-.32**	.02	.01	.20**
Leistungsbezogene LM	-.21**	.08**	.25**	.01
Wettbewerbsbezogene LM	-.04	.05	.26**	-.08*
Nicht-literarisches Textverstehen	-.01	-.11**	-.14**	.21**
Literarisches Textverstehen	-.04	-.09**	-.19**	.24**

Anmerkungen. LM: Lesemotivation; für die Geschlechtszugehörigkeit gilt: 0 = weiblich, 1 = männlich; für die Familiensprache gilt: 0 = meistens Deutsch, 1 = meistens nicht Deutsch; für die Schulformzugehörigkeit gilt: 0 = nicht zugehörig, 1 = zugehörig; $N = 1499$.

** $p < .01$, * $p < .05$

Diskussion

In bisherigen Studien leistete die habituelle intrinsische LM neben kognitiven Merkmalen einen bedeutsamen Beitrag bei der Erklärung des allgemeinen Textverstehens (vgl. Schiefele et al., 2012). Studien, die einzelne Komponenten der intrinsischen LM (z.B. erlebnis- vs. gegenstandsbezogen) und extrinsischen LM (z.B. wettbewerbs- vs. leistungsbezogen) separat betrachten und zwischen dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte unterscheiden, lagen bislang jedoch nicht vor. Die vorliegende Studie liefert erste Hinweise darauf, in welchem Ausmaß einzelne Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM Varianz im textartspezifischen Verstehen erklären. Durch den Einbezug der Kontrollvariablen Schulform, Familiensprache und Geschlecht geben unsere Befunde ergänzend Aufschluss darüber, wie die genannten Merkmale mit der habituellen LM und dem Textverstehen zusammenhängen.

Effekte der Schulform, der Familiensprache und des Geschlechts

Durch die Berücksichtigung der Hintergrundvariablen Schulform, Familiensprache und Geschlecht werden zunächst Ergebnisse gestützt, die bereits in anderen Studien gezeigt wurden. So weisen die signifikanten Korrelationen zwischen den beiden auf die Schulform bezogenen Dummy-Variablen (Realschule vs. Gymnasium, Realschule vs. Hauptschule) und den Formen des Textverstehens darauf hin, dass Jugendliche einer jeweils höheren Schulform in Bezug auf beide Verstehensarten jeweils besser abschnitten als Jugendliche einer niedrigeren Schulform (vgl. Roick, Frederking, Henschel & Meier, 2013). Die einzelnen Komponenten intrinsischer und extrinsischer LM sind ebenfalls mit der Schulform assoziiert, wobei die intrinsische LM bei Jugendlichen am Gymnasium am höchsten ausgeprägt ist und die extrinsische LM mit dem Leistungsniveau der Schulform sinkt. Eventuell stützt sich die Förderung der LM daher insbesondere in den Hauptschulen maßgeblich auf extrinsische Anreize, z.B. weil intrinsische Leseanreize bei einem niedrigen Kompetenzniveau schwer vermittelbar erscheinen.

Übereinstimmend mit früheren Ergebnissen wurde außerdem deutlich, dass Jugendliche mit nicht-deutscher Familiensprache geringere Leistungen im Textverstehen und höhere Werte in der extrinsischen LM aufweisen (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Zudem zeigen sich Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen bezüglich beider Textverstehensformen, der leistungsbezogenen LM

und der erlebnis- und gegenstandsbezogenen LM. Da die Geschlechtereffekte auf das Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte innerhalb des Strukturgleichungsmodells verschwanden, unterstützen unsere Befunde die Ergebnisse aus der PISA 2009 Studie (Artelt, Naumann & Schneider, 2010), in der Geschlechtsunterschiede im allgemeinen Textverstehen durch Komponenten der intrinsischen LM weitgehend aufgeklärt wurden.

Zusammenhänge zwischen Komponenten der LM und dem Textverstehen

Während die intrinsischen Komponenten der LM positiv mit dem Textverstehen zusammenhängen, sind die extrinsischen Komponenten der LM nicht (leistungsbezogene LM) oder negativ (wettbewerbsbezogene LM) mit den beiden Formen des Textverstehens assoziiert. Mit Ausnahme der negativen Zusammenhänge halten die genannten Korrelationen der Kontrolle von Schulform, Geschlecht und Familiensprache stand. Während die extrinsischen LM-Komponenten etwa gleich stark mit beiden Formen des Textverstehens zusammenhängen, korrelieren die erlebnis- und gegenstandsbezogene LM stärker mit dem Verstehen literarischer Texte als mit dem Verstehen nicht-literarischer Texte.

Die korrelativen Befunde stimmen gut mit früheren Studien überein, die für die intrinsische LM positive Zusammenhänge mit verschiedenen Indikatoren des Textverstehens belegten (Schiefele et al., 2012). Hinsichtlich der extrinsischen LM ist die Befundlage zwar heterogener, insgesamt ist aber eher von fehlenden oder negativen Zusammenhängen auszugehen (Schiefele et al., 2012). Die Variabilität bisheriger Ergebnisse könnte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass teilweise unterschiedliche Formen extrinsischer LM untersucht oder verschiedene Kontrollvariablen einbezogen wurden. So hängt in der vorliegenden Studie ausschließlich die wettbewerbsbezogene, nicht aber die leistungsbezogene Komponente der LM negativ mit beiden Formen des Textverstehens zusammen. Darüber hinaus war der negative Zusammenhang zwischen der wettbewerbsbezogenen LM und dem Textverstehen bei Kontrolle der Hintergrundmerkmale zunächst nicht mehr bedeutsam und trat erst in der Strukturgleichungsanalyse, d.h. infolge der zusätzlichen Kontrolle der intrinsischen LM, wieder deutlich hervor. Die adäquate Berücksichtigung konkurrierender Einflussfaktoren ist für die korrekte Ermittlung der Effekte extrinsischer LM demnach von maßgeblicher Bedeutung.

Strukturelle Zusammenhänge zwischen extrinsischer LM und dem Textverstehen

Da unser Strukturgleichungsmodell neben der konkurrierenden Modellierung der Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM auch relevante Kontrollvariablen (Schulform, Geschlecht, Familiensprache) berücksichtigt, können die hier ermittelten Effekte extrinsischer LM auf das Textverstehen als besonders aussagekräftig gelten. Die entweder neutralen (leistungsbezogene LM) oder negativen Effekte (wettbewerbsbezogene LM) extrinsischer LM stützen die Annahme, dass die extrinsischen Komponenten der LM weder das Verstehen literarischer noch nicht-literarischer Texte begünstigen. Ausschlaggebend für diesen Befund ist vermutlich, dass die extrinsische LM – im Unterschied zur intrinsischen LM – nicht mit der Häufigkeit des Lesens in der Freizeit assoziiert ist (Becker et al., 2010; Schiefele et al., 2012). Eine hohe extrinsische (z.B. leistungsbezogene) LM sollte demnach nicht zu Übungseffekten durch häufiges Lesen führen und entsprechend nicht zu einem verbesserten Textverständnis beitragen.

Während die leistungsbezogene LM nicht mit dem Textverstehen assoziiert ist, fallen die Effekte der wettbewerbsbezogenen LM auf beide Verstehensformen negativ aus und deuten damit auf einen abträglichen Effekt hin (s. a. Becker et al., 2010; Wang & Guthrie, 2004). Dies ist insofern plausibel, als es empirische Hinweise dafür gibt, dass wettbewerbsorientierte Ziele den Lernfortschritt behindern können, indem sie z.B. die Aufmerksamkeit des Lerners von aufgabenrelevanten Informati-

onen ablenken oder unangemessene Strategien zur Bewältigung von Misserfolg nach sich ziehen (Bergin, 1995).

Effekte intrinsischer LM auf das Textverstehen

Während die gegenstandsbezogene LM positiv mit beiden Verstehensformen assoziiert ist, hat die erlebnisbezogene LM ausschließlich auf das Verstehen literarischer Texte einen positiven Effekt. Dieser Befund könnte dafür sprechen, dass die gegenstandsbezogene LM das Textverständnis textartübergreifend unterstützt, während die erlebnisbezogene LM ausschließlich das Verstehen literarischer Texte begünstigt.

Die positiven Zusammenhänge der gegenstandsbezogenen LM mit dem Textverstehen stützen unsere Ausgangsannahme, dass sich infolge der gegenstandsbezogenen LM die Lesefrequenz erhöht und die größere Übung im Umgang mit Texten Verbesserungen im Textverstehen nach sich zieht. Allerdings gingen wir davon aus, dass die gegenstandsbezogene LM insbesondere das Lesen nicht-literarischer Texte steigert und infolgedessen stärker mit dem Verstehen nicht-literarischer Texte als mit dem Verstehen literarischer Texte assoziiert sein sollte. Die gleichstarken positiven Effekte der gegenstandsbezogenen LM auf beide Verstehensformen könnten darauf hinweisen, dass die Präferenz einer bestimmten Textart für die positive Wirkung der gegenstandsbezogenen LM weniger entscheidend ist, als wir ursprünglich annahmen. Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise damit erklären, dass Personen mit einer hohen gegenstandsbezogenen LM lesen, weil sie ein Thema besonders interessiert und sie sich neues Wissen über dieses Thema aneignen möchten. Deshalb könnte die Auswahl von Texten, die generell neues Wissen vermitteln, entscheidender sein als eine gezielt textartspezifische Auswahl.

Demgegenüber steht bei Jugendlichen mit einer hohen erlebnisbezogenen LM der Wunsch nach stellvertretendem Erleben im Vordergrund bzw. das Bedürfnis, sich „in einer Geschichte zu verlieren“. Dieses Handlungsziel lässt sich womöglich besonders gut durch das Lesen literarischer Texte erreichen, da diese eher einen emotionalen Verstehenszugang ermöglichen als faktuale Texte (Jauß, 1982). Entsprechend unterstützen die Ergebnisse die Annahme, dass Personen mit einer hohen erlebnisbezogenen Lesemotivation häufiger literarische als faktuale Texte lesen, wodurch der Umgang mit ästhetischen Strukturen (z.B. Mehrdeutigkeit, Unbestimmtheitsstellen) geübt und das literarische Textverstehen infolgedessen stärker begünstigt wird als das faktuale.

Einschränkungen und Ausblick

Einschränkend anzumerken ist zu den Ergebnissen, dass der vorliegenden Studie ein querschnittliches Design zugrunde lag, weshalb kausale Beziehungen zwischen den untersuchten Merkmalen nur theoretisch angenommen werden können. Die empirischen Ergebnisse sind hingegen lediglich als Modell-effekte zu interpretieren, die keine kausalen Aussagen darüber zulassen, wie sich die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Merkmalen langfristig entwickelt haben resp. entwickeln werden. Unter anderem könnte auch eine hohe Fähigkeit zum Verstehen literarischer Texte die Entwicklung der erlebnisbezogenen LM begünstigt haben. Bisher durchgeführte Längsschnittstudien, die den Zusammenhang zwischen der LM und dem allgemeinen Textverstehen untersuchten, stützen zwar einerseits die Annahme, dass die intrinsische LM die Entwicklung des Textverstehens fördert (u.a. Retelsdorf et al., 2011). Andererseits gibt es auch Evidenz für einen positiven Effekt des (allgemeinen) Textverstehens auf die Entwicklung der intrinsischen LM (vgl. Schiefele et al., 2012).

Die Erklärung der textartspezifischen Verstehensleistungen aus den Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM wurde deshalb favorisiert, weil die theoretische Argumentation die ver-

mittelnde Rolle der Lesehäufigkeit aufgreift, die für das allgemeine Textverstehen in zahlreichen Studien belegt wurde (Schiefele et al., 2012). Es erscheint daher sinnvoll, die Beziehungen der gegenstands- und erlebnisbezogenen LM zum literarischen bzw. faktualen Textverstehen zukünftig auch im Rahmen von Längsschnittstudien zu untersuchen, um stärkere Hinweise auf die zugrunde liegenden Entwicklungsprozesse zu erhalten. Dabei dürfte vor allem der Lesehäufigkeit unterschiedlicher Textarten eine wichtige Rolle zukommen.

Zu berücksichtigen ist auch, dass in der vorliegenden Studie nur Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I einbezogen wurden. Folgestudien sollten sich deshalb auch der Frage annehmen, ob die hier gezeigten Ergebnisse auf jüngere oder ältere Schülerinnen und Schüler übertragbar sind.

Insgesamt zeigt die vorliegende Studie, dass verschiedene Aspekte der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation differenziell mit dem Verstehen literarischer und nicht-literarischer Texte zusammenhängen. Dies unterstützt zum einen die Konstruktvalidität eines zweidimensionalen textartspezifischen Verstehensmodells. Zum anderen zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass es wichtig ist, bei der Erklärung von textartspezifischen Verstehensleistungen verschiedene Komponenten der intrinsischen und extrinsischen LM separat zu betrachten.

Literatur

- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning & Individual Differences*, 19, 252-256.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73-112). Münster: Waxmann.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 169-196). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 46-72.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785.
- Bergin, D. A. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *Journal of Experimental Education*, 63, 303-314.
- Carver, R. P. & Leibert, R. E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30, 26-48.
- Christmann, U. & Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martínez & S. Winko (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung* (S. 246-285). Tübingen: Narr.
- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74-89.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1-5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 525-544.
- Eggert, H. (2006). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 186-194). Weinheim: Juventa.
- Eid, M. (2000). A multitrait-multimethod model with minimal assumptions. *Psychometrika*, 65, 241-261.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 35-58.
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of Reading*, 3, 231-256.

- Harlaar, N., Dale, P. S. & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1192-1199.
- Hoffstaedter, P. (1986). *Poetizität aus der Sicht des Lesers. Eine empirische Untersuchung der Rolle von Text-, Leser- und Kontexteigenschaften bei der poetischen Verarbeitung von Texten*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Institut für Qualitätsentwicklung. (2007). *Lese(verständnis)test 7 Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Institut für Qualitätsentwicklung. (2009). *Lese(verständnis)test 9 Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Jauß, H. R. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenhard, W. (2009). Interventionskonzepte zur Förderung von Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 257-268). Weinheim: Juventa.
- Link, J. (2004). Literaturresemiotik. In H. Brackert & J. Stückrath (Eds.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 15-29). Reinbek: Rowohlt.
- Mar, R. A., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-428.
- McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- Meutsch, D. (1987). *Literatur Verstehen. Eine empirische Studie*. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Möller, J. & Retelsdorf, J. (2008). Lesen oder Fernsehen. Zur Vorhersage von Tätigkeitspräferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 13-21.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide. Seventh edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-66). Münster: Waxmann.

- OECD. (2002). Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Abgerufen am 8.5.2013 unter <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/37831236.pdf>
- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Abgerufen am 8.5.2013 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*, 550-559.
- Roick, T., Frederking, V., Henschel, S. & Meier, C. (2013). Literarische Textverstehenskompetenz bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 69-84). Weinheim: Juventa.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C. & Steinhauer, L. (2010). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 165-174). Weinheim: Beltz.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54*, 268-286.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schmidt, M. (im Druck). Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*, 23-74.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463.
- Schmidt, S. J. (1991). *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wald, A. (1943). Tests of statistical hypotheses concerning several parameters when the number of observations is large. *Transactions of the American Mathematical Society, 54*, 426-482.
- Wang, J. H.-Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*, 162-186.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Studie 4

Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen?

Henschel, S., Roick, T., Brunner, M. & Stanat, P. (2013). Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 181-191.¹

Zusammenfassung. Das allgemeine Leseselbstkonzept ist ein bedeutsamer Prädiktor für die allgemeine Lesekompetenz. Unklar ist jedoch, ob eine weitere Differenzierung in Abhängigkeit von der Textart (literarisch vs. informatorisch) sinnvoll ist. Untersucht wurde deshalb, ob ein auf faktuale Textsorten bezogenes Leseselbstkonzept von einem auf literarische Textsorten bezogenem Leseselbstkonzept abgrenzbar ist. Die psychometrischen Eigenschaften der neu konstruierten Skalen zur Erfassung des faktualen und literarischen Leseselbstkonzeptes wurden an 1004 Jugendlichen aus neunten Klassen an Realschulen und Gymnasien untersucht. Faktoranalysen zeigen, dass sich das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept voneinander und vom allgemeinen Leseselbstkonzept unterscheiden sowie differenziell mit der intrinsischen Lesemotivation, Schulnoten und Geschlecht assoziiert sind. Während das literarische Leseselbstkonzept nur zur Vorhersage des literarischen Textverstehens beiträgt, weist das faktuale Leseselbstkonzept einen stärkeren Effekt auf das faktuale als auf das literarische Textverstehens auf. Damit stellen unsere Skalen zum faktualen und literarischen Leseselbstkonzept eine solide Grundlage für differenzierte Analysen zum Verstehen literarischer und faktualer Texte dar.

Schlüsselwörter: Leseselbstkonzept, Lesekompetenz, Selbstkonzept

Summary. Reading self-concept is an important predictor of general reading competence. Thus far it is not clear whether a further differentiation depending on the text type (literary vs. non-fictional) is appropriate. Therefore, we examined whether a reading self-concept which refers to factual texts can be differentiated from a reading self-concept that refers to literary texts. The psychometric properties of the newly developed scales of non-fictional and literary reading self-concept were examined in a sample of 1004 9th-graders attending the intermediate (Realschule) and the higher (Gymnasium) school tracks. Factor analyses show that literary and non-fictional reading self-concept can, in fact, be distinguished from each other as well as from general reading self-concept and correlate significantly differentially with intrinsic reading motivation, school grades, and gender. While the literary reading self-concept contributes only to the prediction of literary text comprehension, factual reading self-concept shows a stronger effect on factual than on literary text comprehension. Thus, our measures of non-fictional and literary reading self-concept provide a solid basis for detailed analyses of literary and non-fictional text comprehension.

Keywords: reading self-concept, reading comprehension, self-concept

¹ Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden. Die Originalfassung des Beitrags ist abrufbar unter [DOI 10.1024/1010-0652/a000103](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000103) und erschienen in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (3), © 2013 by Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Lesen ist eine funktionale Grundvoraussetzung für den Erwerb neuen Wissens und damit für schulischen Erfolg. Es wird angenommen, dass das Textverstehen auch über die Schulzeit hinaus zu ökonomischer und kultureller Partizipation befähigt (z.B. OECD, 2009). Textverstehen umfasst kognitive Verarbeitungsprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene (Kintsch, 1988). Aber auch motivationale Merkmale, wie das Leseselbstkonzept, nehmen eine Schlüsselrolle beim Textverstehen ein, da diese die eingesetzten Lesestrategien sowie die Tiefe der Verarbeitung des Gelesenen beeinflussen (Möller & Schiefele, 2004). In der aktuellen Lese- bzw. Textverstehensforschung können zwei Arten von Texten – literarische Texte und faktuale Texte – unterschieden werden (Eggert, 2006; Zwaan, 1993). Trotz ihrer Bedeutung für das Textverstehen, wurde die Unterscheidung verschiedener Textarten bei der Konzeptualisierung des Leseselbstkonzeptes bislang nicht berücksichtigt. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dieser Forschungslücke und prüft empirisch, ob eine textartspezifische Unterscheidung der Leseselbstkonzeptstruktur in ein literarisches und ein faktuales Leseselbstkonzept sinnvoll ist. Damit soll ein umfassenderes Bild über die sprachlichen Selbstkonzepte von Jugendlichen und über die differenzierte Entwicklung der Leseleistung gewonnen werden.

Faktuales und literarisches Textverstehen

Dass die Unterscheidung zwischen den Textarten faktual und literarisch einerseits und zwischen dem faktualen und literarischen Textverstehen andererseits sinnvoll und angemessen ist, lässt sich sowohl theoretisch begründen (Frederking, Meier, Stanat & Dickhäuser, 2008) als auch empirisch untermauern (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004; Frederking et al., 2012; Roick et al., 2010). Literarische und faktuale Texte lassen sich einerseits aus literaturwissenschaftlicher Sicht anhand von textinternen Strukturmerkmalen voneinander abgrenzen (vgl. Eggert, 2006; Schmidt, 1991), andererseits anhand kontextueller Faktoren der Lesesituation, die unterschiedliche Lesehaltungen hervorrufen (vgl. Meutsch, 1987; Zwaan, 1993). Zu den Strukturmerkmalen, die häufiger in literarischen als in faktualen Texten auftreten, zählen z.B. Autofunktionalität, Mehrdeutigkeit und stilistische Sprachlichkeit (Eggert, 2006). Infolgedessen werden literarische Texte subjektiv bedeutsamen Bewertungskategorien unterworfen (*Ästhetikkonvention*) und können sowohl inter- als auch intraindividuell mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden (*Polyvalenzkonvention*; Schmidt, 1991). Faktuale Texte werden dagegen auf ihre Richtigkeit in der realen Welt hin überprüft und nach handlungspraktischen Kriterien bewertet (z.B. wahr vs. falsch oder nützlich vs. nutzlos), d.h. sie unterliegen einer *Monovalenzkonvention* (Schmidt, 1991). Aufgrund der ästhetischen Beschaffenheit literarischer Texte ist anzunehmen, dass beim Lesen andere Strategien eingesetzt werden als beim Lesen faktualer Texte. In diesem Zusammenhang kann auf Unterschiede in der Bildung elaborativer Inferenzen (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) und auf die Aktivierung von Emotionen (Steinhauer, 2009) hingewiesen werden.

Die Anwendung unterschiedlicher Verarbeitungsstrategien bei der Rezeption literarischer und faktualer Texte kann aber auch durch kontextuelle Merkmale, wie etwa die Leseinstruktion, beeinflusst werden. Entsprechend zeigte Zwaan (1993), dass Studierende für einen Text unterschiedliche Lesestrategien nutzen, wenn sie aufgefordert werden, den Text als literarisch oder nicht-literarisch zu rezipieren. Dabei erwies sich der Aufbau aller drei Ebenen der Textrepräsentation (wörtlich, propositional, situativ) unter Nutzung literarischer Lesestrategien als zeitintensiver als unter nicht-literarischen Lesebedingungen. Zwaan (1993) vermutet, dass beim literarischen Lesen länger textgeleitete bottom-up Strategien für die Verarbeitung eingesetzt und mehr potenziell relevante Propositionen in die Textrepräsentation integriert werden, um die Festlegung auf eine einzige Textdeutung möglichst lange hinauszögern zu können. Da nicht-literarisches Lesen primär funktionalen Leseinteressen, also der

Aneignung von Wissen dient, nutzt der Leser beispielsweise Hinweise aus der Überschrift, um die Textdeutung schnell zu generieren. So kann der Text lesergeleitet mit top-down Strategien unter Einbezug von Vorwissen effektiver verarbeitet werden als unter literarischen Lesebedingungen. Die bisherigen Befunde lassen deshalb die Annahme zu, dass Texte sowohl aufgrund typisch literarischer Strukturmerkmale als auch aufgrund einer literarischen Leseabsicht auf den hierarchiehöheren Verstehensebenen andere Anforderungen an den kognitiven Verarbeitungsprozess stellen (Zwaan, 1993).

Leseselbstkonzept

Zu den zentralen motivationalen Merkmalen, die als Prädiktoren für das allgemeine Textverstehen identifiziert wurden, zählen die habituelle intrinsische Lesemotivation (z.B. Möller & Schiefele, 2004; Schaffner & Schiefele, 2007) und das Leseselbstkonzept (Chapman & Tunmer, 1999). In der aktuellen Leseforschung wird vermutet, dass zum literarischen Textverstehen spezifische motivationale und affektive Lernermerkmale beansprucht werden, die sich von den zentralen Determinanten des faktualen Textverstehens unterscheiden oder über sie hinausgehen (vgl. Henschel & Roick, 2013; Rosebrock, 2007).

Selbstkonzepte sind relativ stabile selbstbezogene Fähigkeitseinschätzungen, die wesentlich zur Verhaltenssteuerung beitragen (vgl. Marsh, 1990) und somit die schulische Leistungsbereitschaft (Eccles & Wigfield, 2002) sowie den Lernerfolg (Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006) beeinflussen. Nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) weist das Selbstkonzept eine hierarchische, mehrdimensionale Struktur auf. An der Spitze befindet sich ein globales Selbstkonzept, das auf der darunter liegenden Hierarchieebene in einen akademischen und nicht-akademischen Bereich differenziert werden kann. Im nicht-akademischen Bereich werden ein emotionales, soziales sowie körperbezogenes Selbstkonzept unterschieden. Von besonderer Bedeutung im akademischen Bereich sind auf der oberen Hierarchieebene das mathematisch-naturwissenschaftliche und das (allgemeine) verbale Selbstkonzept (Marsh, 1990). Innerhalb des verbalen Selbstkonzeptes können wiederum fachspezifische Selbstkonzeptfacetten auf hierarchieniedrigeren Ebenen bis hin zu spezifischen kognitiven Leistungsanforderungen, wie z.B. Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen, ausdifferenziert werden. Diese Selbstkonzepte sind dem sprachlichen Selbstkonzept bzw. den sprachlich-orientierten Schulfächern untergeordnet (z.B. Lau, Yeung, Jin & Low, 1999) und erlauben eine bessere Erklärung von Verhalten und Schulleistungen als ein globales akademisches Selbstkonzept (Marsh & Craven, 2006).

So wurde auch das allgemeine Leseselbstkonzept in mehreren Studien als bedeutsamer Prädiktor bei der Vorhersage des allgemeinen Textverstehens identifiziert (z.B. Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker, 2006; Katzir, Lesaux & Kim, 2009), welches dem fachspezifischen Selbstkonzept überlegen ist (Chapman & Tunmer, 1999). In den Studien von Conlon et al. (2006) als auch Katzir et al. (2009) wurden darüber hinaus Leistungsvorsprünge im Textverstehen zugunsten der Mädchen beobachtet, während Unterschiede im allgemeinen Leseselbstkonzept ausblieben.

Zur Erfassung des allgemeinen Leseselbstkonzeptes wird im englischsprachigen Raum häufig die von Chapman und Tunmer entwickelte *Reading Self-Concept Scale* (1999) eingesetzt, die sowohl kognitiv-evaluative als auch affektive Aspekte umfasst. Im deutschen Sprachraum wird zumeist die vier Items umfassende Skala von Möller und Bonerad (2007) genutzt, die ausschließlich den kognitiv-evaluativen Bereich der Fähigkeitsselbstschätzung im Lesen erfasst. Für die affektiven Facetten wird angenommen, dass sie mit der Beurteilung des Selbstwertgefühls konfundiert sind und die kognitiv-evaluative Fähigkeitseinschätzung im Lesen nicht betreffen (vgl. Bong & Clark, 1999). Der Ein-

satz der Skala von Möller und Bonerad (2007) hat sich aufgrund der Kürze sowie der stabilen psychometrischen Eigenschaften bewährt.

Allerdings ist die derzeitige Konzeptualisierung des Leseselbstkonzeptes mit einer Einschränkung verbunden. Denn das allgemeine Leseselbstkonzept erfasst die Fähigkeitsselbsteinschätzung im Lesen unabhängig von der gelesenen Textart, obwohl das Textverstehen für faktuale und das für literarische Texte voneinander abgrenzbare Konstrukte darstellen (vgl. Frederking et al., 2012; Roick et al., 2010). Der fehlende Bezug zu konkreten Texten bzw. Textsorten könnte bei der Beantwortung der Items dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler diese „Leerstellen“ interindividuell unterschiedlich interpretieren. Da Jungen häufiger Sachtexte in ihrer Freizeit lesen und Mädchen häufiger literarische Texte (Bergmüller, 2007a, 2007b), ist anzunehmen, dass Jungen und Mädchen diese „Leerstellen“ systematisch mit verschiedenen Textsorten füllen.

Aufgrund der hierarchischen Struktur akademischer Selbstkonzepte ist zu vermuten, dass Leseselbstkonzepte nach Textsorten (z.B. Gedichte, Zeitungsartikel) ausgebildet werden, die auf einer höheren Ebene in Selbstkonzepten für Textarten (literarische vs. faktuale Texte) integriert sind. Somit stellt sich die Frage, ob das allgemeine Leseselbstkonzept in Abhängigkeit von der betrachteten Textart bzw. erfassten Textverstehensleistung unterschieden werden sollte.

Dass eine solche Unterscheidung aus theoretischer Sicht sinnvoll ist, lässt sich in zweifacher Hinsicht begründen: Zum einen ist in den Bildungsstandards vorgegeben, dass Schülerinnen und Schüler ein Spektrum altersangemessener literarischer Werke und typischer faktualer Textsorten lesen und kennen sollen (vgl. KMK, 2004). Schulische Lernerfahrungen beziehen sich am Ende der Sekundarstufe I im Fach Deutsch somit gleichermaßen auf den Umgang mit unterschiedlichen faktualen und literarischen Texten. Zum anderen ist die Ausprägung und Entwicklung der Selbstkonzeptfacetten in hohem Maße von spezifischen Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen, leistungsbezogenen Rückmeldungen, Kausalattributionen und sozialen Vergleichen mit anderen Schülerinnen und Schülern abhängig (Marsh & Craven, 2006). Deshalb lassen sich aus Sicht des Erwartungs-Wert-Modells der Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004) folgende Annahmen ableiten:

Da faktuale und literarische Texte unterschiedliche kognitive und motivationale Verarbeitungsanforderungen an den Textverstehensprozess stellen, dürfte dies zu textartspezifischen schulischen und außerschulischen Leseerfahrungen und Leistungsrückmeldungen führen. Folglich können sich daraus textartspezifische motivationale Überzeugungen (z.B. Interesse, Zielorientierung, lesebezogene Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeit) entwickeln. So sollten sich beispielsweise schulische Erfolge im faktualen Textverstehen und gleichzeitige Misserfolge im literarischen Textverstehen – vermittelt über die schulische Leistungsrückmeldung sowie über Kausalattributionen – langfristig positiv auf ein faktuales Leseselbstkonzept auswirken, aber negativ auf ein literarisches Leseselbstkonzept. Entsprechende Erwartungshaltungen beim Lesen („Ich kann faktuale/literarische Texte gut verstehen.“), erfasst über das literarische bzw. faktuale Leseselbstkonzept, sollten sich voneinander abgrenzen lassen und ihrerseits wiederum differenziell mit dem literarischen und faktualen Textverstehen zusammenhängen. Da die Leseerfahrungen mit spezifischen Textsorten gemacht werden, werden die textartspezifischen Leseselbstkonzepte durch konkrete textsortenspezifische Leseselbstkonzepte auf einer darunterliegenden Hierarchieebene bestimmt.

Fragestellung

In der Leseforschung wird das literarische vom faktualen Textverstehen unterschieden (z.B. Roick et al., 2010). Im Bereich der sprachbezogenen akademischen Selbstkonzepte wurde diese Unterscheidung bislang nicht vorgenommen. Die vorliegende Studie verfolgt deshalb das Ziel, Selbstkonzeptskalen für das Verstehen von faktualen und literarischen Texten zu entwickeln und die Güte der Skalen empirisch zu prüfen. Die Erfassung zweier voneinander unterscheidbarer Leseselbstkonzepte sollte insbesondere bei Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I gelingen, da der Literaturunterricht ab der 8. Jahrgangsstufe vermehrt Bestandteil des Deutschunterrichts ist und ab der 9. Jahrgangsstufe einen wesentlichen Schwerpunkt des Unterrichts ausmacht (z.B. LISUM, 2006). Die folgenden drei Fragestellungen sollen geprüft werden:

1. Lässt sich ein auf faktuale Texte bezogenes Leseselbstkonzept von einem auf literarische Texte bezogenem Leseselbstkonzept abgrenzen?
2. Lässt sich die Unterscheidung von faktualen und literarischem Leseselbstkonzept durch differenzielle Zusammenhänge mit Außenkriterien untermauern?
3. Tragen das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept differenziell zur Vorhersage des literarischen und faktualen Textverstehens bei?

Methode

Stichprobe

Die Stichprobe der Studie umfasste 1004 Jugendliche aus 46 Klassen der neunten Jahrgangsstufe (46% Mädchen, Alter: $M = 15.69$ Jahre, $SD = 0.76$) von Realschulen ($n = 460$, 49% weiblich, 21 Klassen) und Gymnasien ($n = 544$, 44% weiblich, 25 Klassen) in Bayern. Alle Jugendlichen nahmen an einer Testsitzung teil, die insgesamt drei Schulstunden dauerte und entweder in einer Gesamtsitzung oder in zwei zeitnahen Einzelsitzungen zwischen Juni und Juli 2011 durchgeführt wurde. Die Jugendlichen bearbeiteten dabei einen ca. 45-minütigen Fragebogen, mit dem u. a. die Skalen zum Leseselbstkonzept und motivationale Merkmale erfasst wurden. Die Testaufgaben zum literarischen und faktualen Textverstehen wurden in den verbleibenden 90 Minuten bearbeitet. Die Datenerhebung wurde im Klassenverband in Gegenwart einer Lehrkraft von geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt.

Instrumente

Erfassung des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes

Da bislang keine Messinstrumente zur Erfassung des literarischen oder faktualen Leseselbstkonzeptes vorliegen, erfolgte die Entwicklung entsprechender Skalen auf der Grundlage der empirisch bewährten Skala zur Erfassung des allgemeinen Leseselbstkonzeptes (Möller & Bonerad, 2007). Um die inhaltliche Validität der neu zu konstruierenden Selbstkonzeptitems zu gewährleisten, wurden prototypische faktuale (Zeitungsartikel, Gebrauchsanweisung, Tabelle) und literarische Textsorten (Roman, Gedicht, Drama) ausgewählt. Je Textsorte wurden zwei bis vier Items entwickelt, die ausschließlich auf kognitiv-evaluative Aspekte abzielen. Dazu gehören das Dekodieren der Informationen, das Speichern und Zwischenverarbeiten sowie das Integrieren der Informationen. Die Items des literarischen (9 Items, $\alpha = .80$) und faktualen Leseselbstkonzeptes (9 Items, $\alpha = .81$) wurden von den Jugendlichen auf einer 4-stufigen Skala (von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*) bearbeitet. Tabelle 1 stellt alle neukonstruierten Items im Überblick dar.

Motivationale und leistungsbezogene Außenkriterien

Um zu prüfen, ob das faktuale vom literarischen Leseselbstkonzept unterschieden werden kann, wurden deren Zusammenhänge mit motivationalen und leistungsbezogenen Außenkriterien analysiert.

Als motivationale Merkmale wurden das allgemeine Leseselbstkonzept (4 Items, $\alpha = .72$; Möller & Bonerad, 2007, z.B. „Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.“) und das Selbstkonzept Deutsch (8 Items, $\alpha = .81$; Rost & Sparfeldt, 2002, z.B. „Ich gehöre in Deutsch zu den guten Schülern.“) erhoben. Zusätzlich wurde die intrinsische Lesemotivation (8 Items, $\alpha = .88$, z.B. „Ich lese, weil ich mich gerne in Fantasiewelten hineinversetze.“) anhand des Lesemotivationsfragebogens (LMF; Schaffner & Schiefele, 2007) erfasst. Die Jugendlichen beantworteten alle motivationalen Items auf einer 4-stufigen Skala (von 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*).

Als leistungsbezogene Merkmale wurden Maße des Textverstehens und schulische Leistungen erfasst. Das literarische Textverstehen (LTV) wurde auf Grundlage des Modells zur literarästhetischen Urteilskompetenz operationalisiert (vgl. für Aufgabenbeispiele; Frederking et al., 2012; Meier, Henschel, Roick & Frederking, 2012; Meier, Roick & Henschel, 2013). Alle Jugendlichen bearbeiteten ein Testheft mit drei Aufgabeneinheiten. Diese enthielten jeweils einen Stimulustext und dazugehörige offene und geschlossene Aufgabenformate zur Erfassung des semantischen (inhaltsbezogenen; $r_{tt} = .81$) und idiolektalen (formbezogenen; $r_{tt} = .79$) literarischen Textverstehens. Insgesamt kamen sechs Aufgabeneinheiten mit 48 Testaufgaben zum Einsatz, die im Rahmen eines Multi-Matrix-Designs in sechs Testheften organisiert waren. Bei der Zusammenstellung der Testhefte wurden die Position und die Verschränkung der Aufgabeneinheiten untereinander sowie die Textlänge und Gattungszugehörigkeit der Stimulustexte (Epik, Dramatik, Lyrik) berücksichtigt.

Zur Erfassung des faktualen Textverstehens (FTV) bearbeiteten die Jugendlichen zwei Aufgabeneinheiten mit kontinuierlichen faktualen Texten aus dem Leseverständnistest 9 (Institut für Qualitätsentwicklung, 2009). Insgesamt wurden drei Aufgabeneinheiten mit 13 Testaufgaben ($r_{tt} = .64$) eingesetzt, die ebenfalls im Rahmen des Multi-Matrix-Designs gemeinsam mit den Aufgaben zum literarischen Textverstehen erhoben wurden.

Als zusätzliche leistungsbezogene Merkmale wurden die Halbjahreszeugnisnoten der 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Kunst und Musik als Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler erfasst und mit 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) kodiert.

Analysestrategie

Zur Prüfung der ersten Fragestellung (Abgrenzung textartspezifischer Selbstkonzepte) wurde die Gesamtstichprobe per Zufall in zwei Gruppen unterteilt. Beide Teilstichproben unterschieden sich nicht in Bezug auf Anteile von Jugendlichen an Gymnasien ($t = 1.20, p = .23$), Alter ($t = -1.07, p = .28$) und Geschlecht ($t = -0.05, p = .96$). An der ersten Teilstichprobe ($n = 501$, 45% weiblich) wurden die Leseselbstkonzeptskalen textsortenspezifisch per Itemanalysen optimiert. Anschließend wurde die hierarchische Faktorenstruktur mittels konfirmatorischer Analysen an der zweiten Teilstichprobe ($n = 503$, 48% weiblich) untersucht. Als Indikatoren wurden Items verwendet.

Zur Prüfung der zweiten Fragestellung (differenzielle Zusammenhänge mit Außenkriterien) wurde mit den Daten der Gesamtstichprobe eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die zentralen Variablen wurden latent modelliert. Die Indikatorvariablen für das Textverstehen wurden vorab mittels IRT-Verfahren skaliert. Das literarische Textverstehen wurde auf Basis der WLEs (*weighted likeli-*

hood estimates) für das semantische und idiolektale literarische Textverstehen geschätzt. Als Indikatorvariablen für das faktuale Textverstehen wurden zwei Parcels mit Odd-even-Zuweisung der Items gebildet. Das literarische, das faktuale und das allgemeine Leseselbstkonzept wurden auf Basis der Einzelitems latent modelliert. Die Schulnoten wurden vorab innerhalb der Schulklassen z -standardisiert und, wie das Selbstkonzept Deutsch und die intrinsische Lesemotivation, als manifeste Variable in die Analyse einbezogen.

Die Prüfung der dritten Fragestellung (differenzielle Vorhersage des Textverstehens) erfolgte schließlich anhand eines Strukturgleichungsmodells. In den Analysen zur Prüfung der zweiten und dritten Fragestellung wurden das Geschlecht und die Schulform der Jugendlichen kontrolliert.

Für alle latenten Modellierungen gilt, dass vorhandene Daten vollständig einbezogen und die Standardfehler aufgrund der hierarchischen Struktur (Personen in Schulklassen) korrigiert wurden (Complex-Modul und WLSMV Schätzer in Mplus 7.0; Muthén & Muthén, 1998-2012). Für die Bewertung der Anpassungsgüte der Modelle wurden neben der χ^2 -Statistik auch die Kennwerte CFI, TLI und RMSEA hinzugezogen (s.a. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Die Beurteilung der statistischen Bedeutsamkeit differenzieller Zusammenhänge zwischen Leseselbstkonzeptfacetten und Außenkriterien erfolgte auf der Basis von Wald-Tests (Wald, 1943). Zur Beurteilung der praktischen Relevanz wurde das Effektmaß Theta (θ) bestimmt. Demnach entspricht $\theta \geq 0.14$ einem kleinen, $\theta \geq 0.42$ einem mittleren und $\theta \geq 0.72$ einem großen Effekt (Hager, 2004, S. 401).

Ergebnisse

Interne Struktur der Leseselbstkonzeptfacetten

Für die Optimierung der Leseselbstkonzeptskalen wurden textsortenspezifische Itemanalysen auf Basis der Daten der ersten Teilstichprobe ($n = 501$) durchgeführt (vgl. Tabelle 1). Dabei zeigt sich, dass bis auf das Item L7 („Songtexte kann ich mir gut merken.“) alle Items gute bis sehr gute Trennschärfen erreichen und die textsortenspezifischen Skalen zufriedenstellende Werte für die interne Konsistenz aufweisen. Das Item L7 wurde deshalb aus allen nachfolgenden Analysen ausgeschlossen.

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse zur hierarchischen Struktur von Selbstkonzepten ist die Annahme einer hierarchischen Leseselbstkonzeptstruktur naheliegend, die sowohl die Textsorten- als auch die Textartspezifität berücksichtigt. Aus diesem Grund wurde anhand der zweiten Teilstichprobe ($n = 503$) die faktorielle Struktur der entwickelten Skalen konfirmatorisch untersucht. Dabei werden zwei hierarchische Modelle gegeneinander getestet. In einem ersten Modell (vgl. Abbildung 1a) wird ein übergeordneter Generalfaktor für die Leseselbstkonzeptstruktur angenommen. Auf der darunterliegenden Hierarchieebene werden die textsortenspezifischen Leseselbstkonzepte unterschieden. Im zweiten Modell werden literarisches und faktuales Leseselbstkonzept als Faktoren zweiter Ordnung eingeführt (vgl. Abbildung 1b). Die Modellanpassung dieses Modells kann noch als befriedigend betrachtet werden. Vor allem der inferenzstatistische Vergleich der beiden Modelle macht deutlich, dass das eindimensionale Generalfaktormodell eine schlechtere Anpassung an die empirischen Daten aufweist als das hierarchische zweifaktorielle Modell ($\Delta\chi^2 = 98.26$, $df = 2$, $p < .01$). Die Korrelation zwischen den beiden Faktoren zweiter Ordnung fällt zwar substanziell, aber nicht perfekt aus (95%iges Vertrauensintervall: .50 bis .69). Dies stützt die Annahme der getrennten Betrachtung von literarischem und faktuaalem Leseselbstkonzept.

Tabelle 1

Itemanalyse der textsortenspezifischen Leseselbstkonzeptskalen

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>α_Δ</i>
Roman ($\alpha = .76, N = 489$)					
L1: Es fällt mir leicht, den Inhalt eines Romans zu verstehen.	495	3.18	0.81	.63	-.10
L2: Ich kann mir Fremdwörter in einem Roman selbst erklären.	496	2.75	0.87	.47	-.01
L3: Beim Lesen eines Romans habe ich oft eine Idee davon, wie er enden könnte.	496	3.08	0.91	.54	-.04
L4: Ich kann die Handlung aus einem Roman gut wiedergeben.	496	3.04	0.84	.60	-.08
Gedicht ($\alpha = .52, N = 484$)					
L5: Widersprüche in einem Gedicht erkenne ich schnell.	495	2.57	0.79	.46	-.31
L6: Es fällt mir leicht, ein Gedicht zu interpretieren.	491	2.42	0.89	.37	-.17
L7: Songtexte kann ich mir gut merken.	495	3.33	0.86	.19	+.12
Drama ($\alpha = .56, N = 491$)					
L8: Es fällt mir leicht zu verstehen, wie die Personen in einem Drama zueinander stehen.	494	2.93	0.82	.39	--
L9: Unbekannte Wörter in einem Drama erschließe ich mir während des Lesens.	494	2.79	0.88	.39	--
Gebrauchsanweisung ($\alpha = .82, N = 489$)					
F1: Eine Gebrauchsanweisung zu verstehen fällt mir leicht.	497	3.22	0.84	.70	-.12
F2: Unklarheiten in Gebrauchsanweisungen kann ich mir selbst erklären.	494	2.97	0.86	.65	-.03
F3: Wenn ich eine Gebrauchsanweisung lese, weiß ich sofort, was ich zu tun habe.	495	3.06	0.84	.69	-.08
Zeitungsartikel ($\alpha = .69, N = 492$)					
F4: Ich kann den Inhalt eines Zeitungsartikels verständlich wiedergeben.	496	3.17	0.78	.50	-.08
F5: Die Hauptaussage aus einem Zeitungskommentar kann ich schnell erfassen.	494	2.86	0.81	.47	-.06
F6: Es reicht mir, einen Zeitungsartikel zu überfliegen, um seinen Inhalt zu verstehen.	498	2.75	0.83	.45	-.05
F7: Ich kann mir Fachwörter aus Zeitungsartikeln gut merken.	498	2.56	0.87	.48	-.07
Tabelle ($\alpha = .68, N = 492$)					
F8: Den Inhalt einer Tabelle zu verstehen, fällt mir leicht.	495	3.13	0.75	.52	--
F9: Die Zusammenhänge aus einer Tabelle kann ich mir gut einprägen.	495	2.82	0.74	.52	--

Anmerkungen. L: Literarisches Leseselbstkonzept; F: Faktuales Leseselbstkonzept. *r_{it}*: Item-Trennschärfe mit Teil-Ganz-Korrektur für die textsortenspezifischen Skalen. *α_Δ*: bei Löschung des Items resultierende Veränderung im Cronbachs Alpha der textsortenspezifischen Skala.

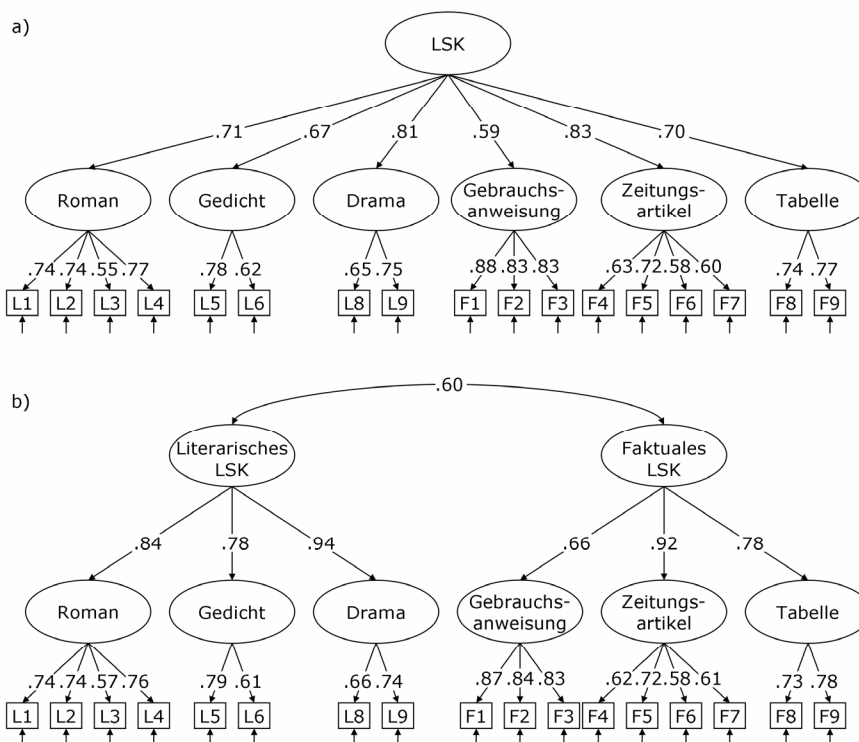


Abbildung 1. Prüfung der faktoriellen Leseselbstkonzeptstruktur: a) Hierarchisches Modell des Leseselbstkonzeptes mit einem übergeordneten Faktor für das allgemeine Leseselbstkonzept; b) Hierarchisches Modell des Leseselbstkonzeptes mit zwei übergeordneten Faktoren für das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept. (Anmerkungen. LSK: Leseselbstkonzept; L1-L9/F1-F9: literarische/faktuale Leseselbstkonzeptitems; Schätzalgorithmus: WLSMV; alle Faktorladungen und Korrelationskoeffizienten $p < .01$; Angaben zur Modellgüte: a) $\chi^2 = 556.00$, $df = 118$, $p < .01$ CFI = .87, TLI = .85, RMSEA = .09; $N = 503$; b) $\chi^2 = 386.24$, $df = 116$, $p < .01$, CFI = .92, TLI = .91, RMSEA = .07; $N = 503$.)

Zusammenhänge mit Außenkriterien

Zur Prüfung der konvergenten und diskriminanten Validität wurden latente Korrelationen zwischen den Leseselbstkonzeptfacetten und den Außenkriterien unter Kontrolle der Geschlechts- und Schulformzugehörigkeit berechnet (vgl. Tabelle 2). Um zu zeigen, dass das faktuale und literarische Leseselbstkonzept vom allgemeinen Leseselbstkonzept zu unterscheiden sind, werden in Tabelle 2 auch die Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Leseselbstkonzept und den Außenkriterien dargestellt.

Die Zusammenhänge zwischen den Leseselbstkonzepten fallen substantiell aus, wobei das literarische Leseselbstkonzept stärker mit dem allgemeinen Leseselbstkonzept zusammenhängt als das faktuale. Weiterhin wird für das literarische Leseselbstkonzept im Vergleich zum faktualen Leseselbstkonzept ein stärkerer Zusammenhang mit dem Selbstkonzept Deutsch, mit dem literarischen Textverstehen und der intrinsischen Lesemotivation sowie mit der Deutschnote erkennbar. Die differenziellen Effekte weisen eine kleine bis mittlere Größenordnung auf. Zwar korreliert das faktuale Leseselbstkonzept nominell stärker mit dem faktualen Textverstehen als das literarische Leseselbstkonzept, statistisch bedeutsam ist dieser Unterschied aber nicht. Eine Besonderheit bilden die Zusammenhänge mit dem Geschlecht. Während Mädchen im literarischen Leseselbstkonzept höhere Werte

erreichen, weisen Jungen höhere Werte im faktualen Leseselbstkonzept auf. Im allgemeinen Leseselbstkonzept sind Geschlechtsunterschiede hingegen nicht zu beobachten.

Für die Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Leseselbstkonzept und den Außenkriterien wird deutlich, dass die Höhe dieser Korrelationskoeffizienten bis auf wenige Ausnahmen zwischen den Korrelationen des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes liegt.

Tabelle 2

Korrelationen zwischen den Leseselbstkonzeptfacetten und Außenkriterien

	Allgemeines Leseselbstkonzept	Literarisches Leseselbstkonzept	Faktuales Leseselbstkonzept	Wald- χ^2 -Test ^a	Effektgröße θ^b
Geschlecht ^c	.10	-.18*	.28*	119.93*	0.80
Schulform ^d	.17*	.16*	.18*	0.01	0.03
<i>Motivationale Merkmale^e</i>					
Literarisches Leseselbstkonzept	--	--	.71*	--	--
Allgemeines Leseselbstkonzept	--	.73*	.57*	54.00*	0.42
Selbstkonzept Deutsch	.42*	.59*	.47*	29.43*	0.27
Intrinsische Lesemotivation	.24*	.46*	.22*	63.30*	0.49
<i>Textverstehen und schulische Leistungen^e</i>					
Literarisches Textverstehen	.27*	.31*	.21*	9.72*	0.19
Faktuales Textverstehen	.18*	.20*	.25*	0.18	0.10
Deutschnote	-.18*	-.24*	-.10*	37.13*	0.27
Englischnote	-.09*	-.16*	-.10*	6.80	0.11
Mathematiknote	-.04	.01	-.08	8.31*	0.17
Geschichtsnote	-.18*	-.19*	-.16*	3.17	0.06
Kunstnote	-.10	-.12*	-.11	1.04	0.02
Musiknote	-.09	-.10	-.11	0.00	0.02

Anmerkungen. Negative Korrelationen mit Noten bedeuten, dass stärker ausgeprägte Selbstkonzepte mit besseren Noten einhergehen. ^a Vergleich der Korrelationen zwischen dem jeweiligen Außenkriterium und dem faktuellem bzw. literarischem Leseselbstkonzept über eine Wald- χ^2 -Statistik. ^b Konventionen für die Effektgröße θ (vgl. Hager, 2004): kleiner Effekt ab $\theta = 0.14$, mittlerer Effekt ab $\theta = 0.42$, großer Effekt ab $\theta = 0.71$. ^c 0 = weiblich, 1 = männlich. ^d 0 = Realschule, 1 = Gymnasium. ^e Unter Kontrolle von Geschlecht und Schulform. $N = 1004$.

* $p < .01$

Strukturanalytische Zusammenhänge zwischen Leseselbstkonzeptfacetten und Textverstehen

Zur Prüfung der Frage, ob das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept differenziell zur Vorhersage des literarischen und faktualen Textverstehens beitragen, wurde ein Strukturgleichungsmodell geschätzt.

Das getestete Modell ist in Abbildung 2 dargestellt. Darin werden das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept als konkurrierende Prädiktorvariablen betrachtet und das literarische sowie faktuale Textverstehen als Kriteriumsvariablen. Als Kovariaten werden das Geschlecht und die Schulform einbezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass das literarische Leseselbstkonzept stärker zur Vorhersage des literarischen als des faktualen Textverstehens beiträgt (Wald- $\chi^2 = 13.71$, $df = 1$, $p < .01$, $\theta = 0.46$). Dagegen weist das faktuale Leseselbstkonzept einen stärkeren Effekt auf das faktuale als auf das literarische Textverstehen auf (Wald- $\chi^2 = 7.11$, $df = 1$, $p = .01$, $\theta = .42$).

Die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen und den Kovariaten (vgl. Tabelle 3) zeigen, dass Mädchen im faktualen und literarischen Textverstehen sowie für die literarischen textsortenspezifischen Leseselbstkonzepte Roman und Drama höhere Werte erreichen, während Jungen höhere Werte in den faktualen textsortenspezifischen Leseselbstkonzepten erzielen. Erkennbar ist auch, dass Jugendliche an Gymnasien den Schülerinnen und Schülern an Realschulen in beiden Formen des Textverstehens überlegen sind und höhere Werte in den textsortenspezifischen Leseselbstkonzepten Zeitungsartikel, Tabelle sowie Roman aufweisen. Insgesamt werden 34% der Varianz im literarischen Textverstehen aufgeklärt sowie 25% im faktualen Textverstehen.

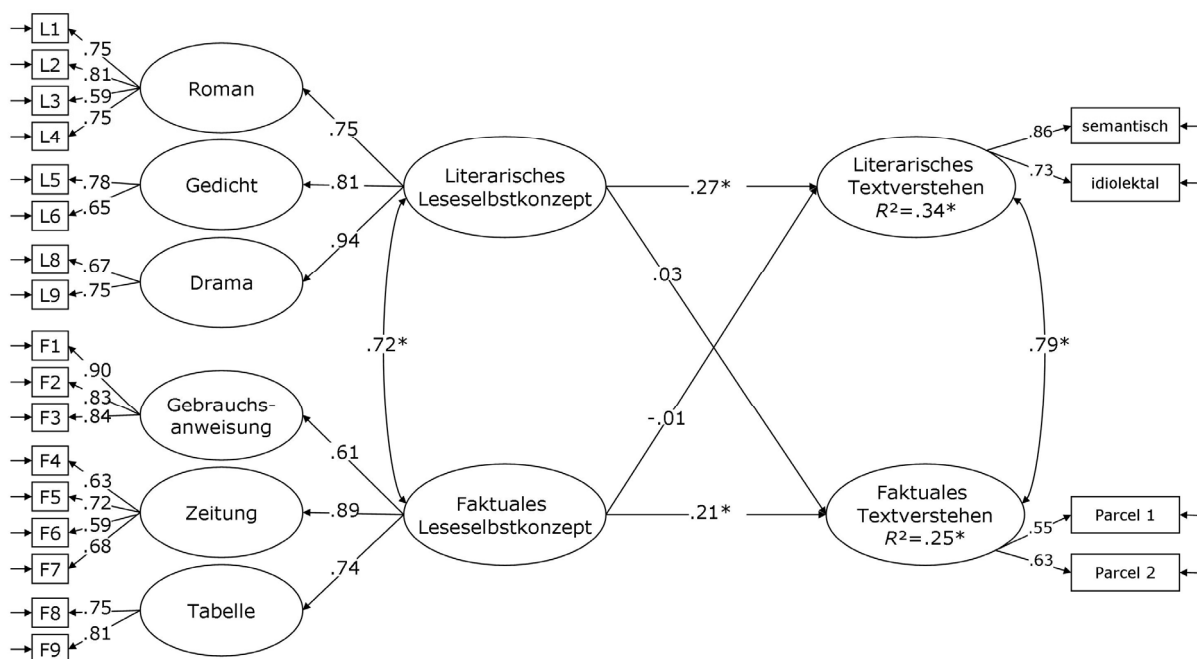


Abbildung 2. Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des literarischen und faktualen Textverstehens aus literarischem und faktualen Leseselbstkonzept. (Anmerkungen. F/L: faktuale/literarische Indikatorvariablen; Schätzalgorithmus: WLSMV; Angaben zur Modellgüte: $\chi^2 = 607.59$, $df = 207$, $p < .01$, CFI = .93; TLI = .92; RMSEA = .05, $N = 953$; alle Faktorladungen und * $p < .01$.)

Tabelle 3

Regressionskoeffizienten der Kontrollvariablen auf die latenten Faktoren

Kovariaten	Roman	Gedicht	Drama	Gebrauchs- anweisung	Zeitungs- artikel	Tabelle	Literarisches Textverstehen	Faktales Textverstehen
Geschlecht	-.17*	-.07	-.28*	.25*	.18*	.19*	-.38*	-.17*
Schulform	.25*	.01	.10	.05	.18*	.16*	.38*	.42*

Anmerkungen. Für die Kodierung des Geschlechts gilt: 0 = weiblich, 1 = männlich und für die Schulformzugehörigkeit gilt: 0 = Realschule, 1 = Gymnasium; $N = 953$.

* $p < .01$

Diskussion

In Untersuchungen zum Leseselbstkonzept geht man bislang von einem allgemeingültigen Konstrukt aus, das in quer- und längsschnittlichen Betrachtungen Zusammenhänge zum allgemeinen Textverstehen aufweist (z.B. Chapman & Tunmer, 1999; Retelsdorf & Möller, 2008). Da sowohl aus theoretischer als auch empirischer Perspektive eine getrennte Betrachtung des literarischen und faktualen Textverstehens sinnvoll ist (Roick et al., 2010; Zwaan, 1993), wurde in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, ob auch das allgemeine Leseselbstkonzept hinsichtlich der gelesenen Textart - literarisch vs. faktual - inhaltlich differenziert und empirisch valide erfasst werden kann. Dazu wurden Skalen mit konkreten Textsortenbezügen für das literarische und faktuale Leseselbstkonzept neu konstruiert.

Interne Struktur des Leseselbstkonzeptes

Die erste Fragestellung bezog sich auf die interne Struktur der Leseselbstkonzeptfacetten. Es wurde geprüft, ob sich das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept voneinander abgrenzen lassen. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen weisen auf eine zweidimensionale hierarchische Struktur von Selbstkonzepten im Bereich des Lesens hin. Insgesamt lassen sich die vorliegenden Befunde damit gut in den bisherigen Erkenntnisstand zur Struktur akademischer Selbstkonzepte einordnen. Im Modell nach Shavelson et al. (1976) sind akademische Selbstkonzepte hierarchisch und mehrdimensional strukturiert. Bislang wurden im Bereich des verbalen Selbstkonzeptes fachspezifische Selbstkonzeptfacetten (z.B. in den Fächern Deutsch oder erste Fremdsprache; vgl. Marsh, 1990) wie auch fachspezifische kognitive Leistungen (z.B. Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen; Lau et al., 1999) differenziert. Nicht berücksichtigt wurde jedoch, dass der Umgang mit verschiedenen faktualen und literarischen Textsorten in den sprachbezogenen Schulfächern spezifische Lernerfahrungen ermöglichen kann. Diese können sich wiederum differenziell auf die Entwicklung textsortenspezifischer Leseselbstkonzeptfacetten auswirken, und auf einer höheren Hierarchieebene in ein literarisches und ein faktuales Leseselbstkonzept unterschieden werden. Die empirischen Nachweise zur Trennbarkeit des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes stützen die Annahme, dass eine mehrdimensionale hierarchische Konzeptualisierung des Leseselbstkonzeptes eine wichtige Erweiterung der Struktur akademischer, insbesondere verbaler Selbstkonzepte darstellt.

Differenzielle Zusammenhänge mit Außenkriterien

Die zweite Fragestellung bezog sich auf differenzielle Zusammenhänge mit Außenkriterien, die die Differenzierung zwischen dem faktualen und dem literarischen Leseselbstkonzept weiter untermauern. Anhaltspunkte hierfür liefern unter anderem die signifikant höheren Zusammenhänge zwischen dem

literarischen Leseselbstkonzept im Vergleich zum faktualen Leseselbstkonzept mit dem Selbstkonzept Deutsch, der Deutschnote und dem literarischen Textverstehen. Dies dürfte dadurch bedingt sein, dass am Ende der Sekundarstufe I insbesondere literarische Texte im Deutschunterricht bearbeitet werden.

Die substanziellen aber nicht perfekten Zusammenhänge zwischen dem faktualen, literarischen und allgemeinen Leseselbstkonzept weisen ebenfalls auf eine Abgrenzbarkeit aller drei Konstrukte hin. Die gemeinsame Kovarianz zwischen den Konstrukten könnte inhaltlich vor allem auf die geteilten kognitiven Anforderungsbereiche zurückgehen, die Abgrenzbarkeit hingegen auf deren Textsortenspezifität. Da sich die Items des allgemeinen Leseselbstkonzeptes nicht auf konkrete Textsorten beziehen, sondern auf Texte im Allgemeinen (z.B. „Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.“; Möller & Bonerad, 2007), bieten sie den Jugendlichen bei der Beantwortung Interpretationsspielräume. Inhaltlich dürfte das allgemeine Leseselbstkonzept somit sowohl auf Selbsteinschätzungen im Umgang mit literarischen Texten als auch auf Selbsteinschätzungen im Umgang mit faktualen Texten basieren.

Zwar unterscheiden sich Mädchen und Jungen im allgemeinen Leseselbstkonzept nicht voneinander. Mädchen weisen jedoch ein höheres literarisches Leseselbstkonzept auf, während Jungen höhere Ausprägungen im faktualen Leseselbstkonzept zeigen. Aufgrund dieser geschlechtsspezifischen Ausprägungen ist anzunehmen, dass die Items des allgemeinen Leseselbstkonzeptes von Mädchen und Jungen unterschiedlich interpretiert werden. So liefern die Zusammenhänge zwischen den textsortenspezifischen Leseselbstkonzepten und der Geschlechtszugehörigkeit in den strukturanalytischen Modellierungen zumindest Hinweise darauf, dass Mädchen bei der Beantwortung der Items zum allgemeinen Leseselbstkonzept eher die literarischen Textsorten Drama und Roman als Verankerung für die Fähigkeitsselbsteinschätzung vor Augen haben, Jungen hingegen die faktualen Textsorten.

Vor diesem Hintergrund sind die neuentwickelten Skalen zur Erfassung des faktualen und literarischen Leseselbstkonzeptes geeignete Maße, um mehr über geschlechtsspezifische Selbsteinschätzungen im Bereich des Lesens zu erfahren, als die Skala zur Erfassung des allgemeinen Leseselbstkonzeptes es bislang ermöglichte. Bei Verwendung von Maßen zur Erfassung des allgemeinen Leseselbstkonzeptes können geschlechtsspezifische Zusammenhänge mit anderen Merkmalen, etwa dem Textverstehen, verdeckt bleiben.

Bei der dritten Fragestellung ging es um die Prüfung differenzieller Vorhersagebeiträge der Leseselbstkonzeptfacetten zum faktualen und literarischen Textverstehen. Empirisch weist das literarische Leseselbstkonzept einen differenziell höheren Zusammenhang mit dem literarischen als mit dem faktualen Textverstehen auf. Das faktuale Leseselbstkonzept hängt hingegen stärker mit dem faktualen Textverstehen als mit dem literarischen Textverstehen zusammen. Nach Kontrolle des literarischen Leseselbstkonzeptes erklärt das faktuale Leseselbstkonzept keinen substanziellen Varianzanteil mehr am literarischen Textverstehen. Umgekehrt erklärt das literarische Leseselbstkonzept keinen substanziellen Varianzanteil mehr am faktualen Textverstehen unter Kontrolle des faktualen Leseselbstkonzeptes. Dieses Ergebnis steht damit gut im Einklang mit der Annahme in der Literaturdidaktik, dass zum Verstehen von literarischen Texten spezifische motivationale Lernermerkmale erforderlich sind, die sich von den zentralen Determinanten des Verstehens faktualer Texte unterscheiden (vgl. Rosebrock & Nix, 2011).

Einschränkungen und Ausblick

Abschließend soll auf Einschränkungen der Generalisierbarkeit der Ergebnisse hingewiesen werden. Mit Jugendlichen der 9. Jahrgangsstufe wurde eine sehr altershomogene Stichprobe in die Untersuchung einbezogen, für die angenommen werden kann, dass die Identifizierung eines literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes, aufgrund ihres schulischen Umgangs mit literarischen Texten, möglich ist. Ab welchem Alter das literarische und das faktuale Leseselbstkonzept identifiziert und differenziert werden können, bedarf weiterer Untersuchungen an jüngeren Altersgruppen. Es ist jedoch zu erwarten, dass erst der häufige Umgang mit literarischen und faktualen Texten sowie die damit zusammenhängenden (differenziellen) schulischen Lernerfahrungen und entsprechenden Leistungsrückmeldungen zu deren Entwicklung führen.

Die vorliegende Studie kann damit als erster Vorstoß für eine getrennte Erfassung textartspezifischer Selbstkonzepte betrachtet werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die entwickelten Items nur eine Auswahl aus einem Spektrum möglicher Items darstellen. Aus diesem Grund muss in weiteren Untersuchungen geprüft werden, ob die Items curricularen Anforderungen genügen oder modifiziert werden müssen.

Anzumerken ist auch, dass das querschnittliche Design der Studie keine Aussagen darüber erlaubt, auf welche Faktoren die Entwicklung der Leseselbstkonzeptfacetten zurückzuführen ist. Es ist zu vermuten, dass Wechselwirkungen zwischen Leseselbstkonzept, intrinsischer Lesemotivation und der damit einhergehenden Lesehäufigkeit bestimmter Textarten bestehen. Welche Variablen als verursachende und welche als wirkende auftreten bzw. inwieweit es reziproke Zusammenhänge gibt, bedarf weiterer Klärung. Sofern die identifizierten Leseselbstkonzeptfacetten dem Einfluss aus intrinsischer Lesemotivation und Lesehäufigkeit von literarischen und faktualen Texten unterliegen, dürfte die identifizierte Geschlechtsspezifität möglicherweise auf das häufigere Lesen literarischer Texte von Mädchen bzw. das häufigere Lesen von faktualen Texten bei Jungen zurückzuführen sein (Bergmüller, 2007a, 2007b).

Erwähnt werden muss auch, dass das faktuale Textverstehen ausschließlich über kontinuierliche Texte erfasst wurde, während das faktuale Leseselbstkonzept auch auf diskontinuierliche Texte (Tabelle, Gebrauchsanweisung) abzielte. Deshalb ist zu erwarten, dass der Zusammenhang zwischen dem faktualen Leseselbstkonzept und dem faktualen Textverstehen höher ausfallen sollte, wenn die Jugendlichen beim Textverstehen auch Tabellen und Gebrauchsanweisungen bearbeiten würden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Skalen zur Erfassung des literarischen und faktualen Leseselbstkonzeptes im Rahmen vergleichender Analysen zu Bedingungsfaktoren des Textverstehens differenziertere Aussagen erlauben als die Erfassung des allgemeinen Leseselbstkonzeptes. Insbesondere können auf ihrer Grundlage geschlechtsspezifische Unterschiede des Leseselbstkonzeptes angemessener untersucht werden.

Literatur

- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 169-196). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmüller, S. (2007a). Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006 - Internationaler Vergleich von Schülerleistungen* (S. 54-55). Graz: Leykam.
- Bergmüller, S. (2007b). Lesen von Informationstexten außerhalb der Schule. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006 - Internationaler Vergleich von Schülerleistungen* (S. 56-57). Graz: Leykam.
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1999). Reading Self-Concept Scale. In R. Burden (Ed.), *Children's self-perceptions* (pp. 29-34). Windsor: NFER-Nelson.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29, 11-32.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eggert, H. (2006). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 186-194). Weinheim: Juventa.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 35-58.
- Frederking, V., Meier, C., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2008). Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. *Didaktik Deutsch*, 25, 11-31.
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hager, W. (2004). *Testplanung zur statistischen Prüfung psychologischer Hypothesen: Die Ableitung von Vorhersagen und die Kontrolle der Determinanten des statistischen Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Henschel, S. & Roick, T. (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45, 103-113.
- Institut für Qualitätsentwicklung. (2009). *Lese(verständnis)test 9 Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Katzir, T., Lesaux, N. K. & Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261-276.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27-39.
- Lau, I. C.-y., Yeung, A. S., Jin, P. & Low, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91, 747-755.
- LISUM, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Deutsch*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Meier, C., Henschel, S., Roick, T. & Frederking, V. (2012). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenpezifischer Kompetenzforschung. In I. Pieper & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (S. 237-258). Frankfurt: Peter Lang.
- Meier, C., Roick, T. & Henschel, S. (im Druck). Erfassung literarischen Textverstehens. Zu Faktoren der Aufgabenschwierigkeit bei der Konstruktion von Testaufgaben. In J. Grahn & C. Rieckmann (Hrsg.), *Poesie verstehen*.
- Meutsch, D. (1987). *Literatur Verstehen. Eine empirische Studie*. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide. Seventh edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Abgerufen am 27.8.2012 von <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Entwicklungen von Lesekompetenz und Lesemotivation: Schereneffekte in der Sekundarstufe? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 179-188.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C. & Steinhauer, L. (2010). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 165-174). Weinheim: Beltz.

- Rosebrock, C. (2007). Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 50-65). Seelze: Kallmeyer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2011). Ein Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive. In C. Rosebrock & D. Nix (Hrsg.), *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Förderung* (4. Auflage, S. 9-26). Hohengehren: Schneider.
- Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts: Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 48, 130-140.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 268-286.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Schmidt, S. J. (1991). *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Steinhauer, L. (2009). *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkungen mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Freiburg: Fillibach.
- Wald, A. (1943). Tests of statistical hypotheses concerning several parameters when the number of observations is large. *Transactions of the American Mathematical Society*, 54, 426-482.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Effekte motivationaler und affektiver Merkmale auf das Verstehen von literarischen und faktualen Texten“ selbstständig verfasst zu haben. Alle Hilfsmittel und sinngemäße sowie wörtliche Zitate, die bei der Erstellung der Arbeit verwendet wurden, sind unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, 26. Mai 2013