

Masterarbeit für das Lehramt
an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien
(Profil Quereinstieg)

Literarisches Verstehen von Schüler*innen der Klassenstufe 7
im Umgang mit einer Ballade des 20. Jahrhunderts

Sara Jakob
Erstfach: Französisch | Zweitfach: Deutsch
Freie Universität Berlin

1. Prüferin: Frau Prof. Dr. Irene Pieper
2. Prüferin: Frau Helen Lehndorf

Fachbereich: Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur

Abgabe laut Bescheid bis 7. April 2022

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

*Literarisches Verstehen von Schüler*innen der Klassenstufe 7 im Umgang mit einer Ballade des 20. Jahrhunderts*

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt. Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken etc.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Mit meiner Unterschrift bestätige ich die Richtigkeit dieser Angaben.

6. April 2022, Sara Jakob

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 Erkenntnisinteresse.....	7
1.2 Aufbau der Untersuchung	9
I. Begrifflicher und theoretischer Rahmen	10
2. Literarisches Verstehen	10
2.1 Literarisches Verstehen im Kontext von Kompetenzorientierung und ästhetischer Bildung.....	10
2.2 Literarisches Verstehen: Annäherungen an den Begriff	12
2.3 Aspekte des literarischen Verstehens	15
2.3.1 Verstehens-Standards und textseitige Anforderungen.....	15
2.3.2 Literarische Lesestrategien: Haltungen und Überzeugungen	18
2.3.3 Relevante Schwerpunkte anderer Lautdenkuntersuchungen	20
2.4 Verstehensprozesse und Irritation	22
3. Die Textgrundlage im Fokus	24
3.1 Die Ballade als literarischer Lerngegenstand.....	24
3.1.1 Schulische Vorgaben und typische Aufgaben	25
3.1.2 Charakteristika von Balladen	27
3.1.3 Didaktisches Potenzial von Balladen	28
3.2 Zur Auswahl der <i>Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil</i>	29
3.3 Verstehensanforderungen, -potenziale und -möglichkeiten	30
3.3.1 Aspekte der Gestaltung auf der Handlungsebene	31
3.3.1.1 Zentrale Informationszusammenhänge.....	31
3.3.1.2 Indirektheit: Ironische Sprachverwendung.....	33
3.3.1.3 Kompositorischer Effekt: Spannung.....	33

3.3.1.4 Ausgestaltung der Erzählinstanz.....	35
3.3.2 Kulturelle Bezüge und Bildlichkeit in der Ballade.....	36
3.3.3 Überlegungen zum Merkmal der Unbestimmtheit	37
3.3.4 Aspekte der ästhetischen Gestaltung.....	38
II. Datengestützte Forschung	39
4. Zentrale Forschungsfrage und weitere Fragen.....	39
5. Darstellung und Reflexion des methodischen Vorgehens	40
5.1 Die Gruppe der Proband*innen	40
5.2 Die Erhebungsmethode des Lauten Denkens	41
5.3 Anwendung des Lauten Denkens und der Interviewfragen	43
5.4 Lautdenkprotokolle nach GAT-2-Transkriptionsregeln	46
5.5 Auswertung mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie (GTM)	47
5.5.1 Von Daten zu theoretischen Überlegungen	48
5.5.1.1 Auswahlentscheidungen und Limitationen.....	48
5.5.1.2 Offenes Codieren und Memos.....	50
5.5.1.3 Axiales Codieren.....	53
5.5.1.4 Das Zusammenspiel von Kategorien untersuchen.....	56
5.5.2 Kursorische Auswertung der Interviewfragen	57
6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	57
6.1 Rekonstruktion von Verstehensoperationen rund um Irritation	57
6.1.1 Umgang mit Ratlosigkeit.....	59
6.1.2 Umgang mit Vorstellungen	62
6.1.3 Direkte und indirekte Arten des Sich-Einlassens.....	63
6.1.4 Erste Teilantwort auf die Forschungsfragen	65
6.2 Individuelle Verstehensprozesse und Deutungsangebote	67

6.2.1 Jakob.....	67
6.2.2 Mia.....	71
6.2.3 Noah.....	72
6.2.4 Simon.....	74
6.2.5 Zweite Teilantwort auf die Forschungsfragen.....	76
7. Diskussion.....	78
7.1 Reflexion über Anwendungsgrenzen.....	78
7.2 Gedanken zu unterstützenden Interventionen im Unterricht.....	80
8. Fazit und Ausblick.....	81
9. Literatur.....	85
Anhang.....	I
Skript zur Erhebungssituation und Primärtext-Vorlagen für die drei Durchgänge.....	I

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Irritation und damit verbundene Phänomene/Umgangsweisen	59
--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Codebeispiele (Leseprozess)	51
Tabelle 2: Codebeispiel (Irritation)	52
Tabelle 3: Codebeispiel (Perspektivübernahme)	52
Tabelle 4: Codebeispiel (poetologische Überzeugungen)	53
Tabelle 5: Kategorien	54
Tabelle 6: Strategien und Haltungen der Proband*innen bei Irritation	66

1. Einleitung

In der empirisch ausgerichteten literaturdidaktischen Forschung der letzten Jahre spielen Lautdenkuntersuchungen eine große Rolle, um Textverstehen und literarisches Verstehen von Schüler*innen im Umgang mit epischen Kurztexten zu beleuchten oder Metaphernverstehen zu erforschen. Die Perspektive der Verstehensforschung ist dabei eng verknüpft mit den Bemühungen der Disziplin um eine umfassendere Modellierung literarischer Kompetenz sowie mit Fragen der ästhetischen Bildung. Zentrale Ideen und Überlegungen dazu werden im theoretischen Teil der Lautdenkuntersuchung vorgestellt, die in der vorliegenden Masterarbeit über das literarische Verstehen einer Ballade des 20. Jahrhunderts unternommen wird.

1.1 Erkenntnisinteresse

Praktischer Auslöser für die Bearbeitung des Themas waren Fragen und Beobachtungen zum unterrichtlichen Umgang mit der Textsorte. Dazu ein Beispiel: In einer 7. Klasse einer Integrierten Sekundarschule wurde der Balladenunterricht im Rahmen des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause erteilt. Die Aufgabenarrangements hatten verschiedene Schwerpunkte, etwa die Einführungen in die Bestimmung der Metrik oder Aufgaben zur Anwendung der Textprozedur der Inhaltsangabe zu den Strophen der jeweiligen Ballade. Außerdem standen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Vordergrund, die auf den Balladenvortrag vorbereiten oder Zugänge zum „literarästhetischen Gestalten“ (Fricke/Heiser 2019: 29) bieten sollen (vgl. LISUM 2007). Diese Beobachtung entspricht der von Dube und Führer festgestellten Verankerung von Aufgaben rund um Balladen „im Bereich der Mündlichkeit“ (Dube/Führer 2020: 49) sowie der gestiegenen Bedeutung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren (vgl. ebd.) bei der Aufgabenkonzeption. Insbesondere letztgenannte Aufgaben setzen ein angemessenes Verstehen der jeweiligen Balladen voraus. Auch unabhängig von den erschwerten Bedingungen im Rahmen des

Distanzunterrichts¹ stellt sich die Frage, ob die Jugendlichen den Verstehensanforderungen der jeweils von ihnen ausgewählten Texte angemessen begegnen können. Tatsächlich warnen Fricke und Heiser (2019) davor, den Prozess der Sinnkonstruktion bei der Textbegegnung als zu selbstverständlich zu nehmen. Sie führen ein solches Hinweggehen über die Verstehensanforderungen vor allem auf seit Längerem widerlegte literaturdidaktische Traditionen wie die Lesealtertheorie zurück, die zur Annahme beiträgt, Balladen seien für Schüler*innen der Sekundarstufe I besonders zugängliche literarische Texte (vgl. Fricke/Heiser 2019: 29–30). Diese Frage der Zugänglichkeit begründet mein Interesse dafür, was die Jugendlichen eigentlich verstehend im Umgang mit einer Ballade tun. Diesem Interesse gehe ich nach, indem ich mithilfe der Methode des Lauten Denkens eine „Rekonstruktion der mentalen Prozesse während der Primärtätigkeit“ (Stark 2010: 60), also der Balladenlektüre, anstrebe.

Die Formulierung „Rekonstruktion mentaler Prozesse“ könnte missverstanden werden als Zielsetzung, in großem Umfang Teilprozesse des Lesens zu identifizieren und zu beschreiben. Das Lesen und seine Teilprozesse sind allerdings gründlich erforscht (vgl. Stark 2014: 574). Bei der Frage nach dem literarischen Verstehen in Bezug auf eine Ballade geht es um einen spezifischen Fokus: Balladen wird eine „Handlungsbestimmtheit“ (Fricke/Heiser 2019: 30) und auch ein „Hang zum aufregend Sensationellen“ (Segebrecht 2012: 5) zugeschrieben; Unterhaltsamkeit und Spannung (vgl. ebd.) könnten durchaus eine Zugänglichkeit für jugendliche Leser*innen begründen. Die spezifische Ausgestaltung der Literarizitätsmerkmale der „Unbestimmtheit“ und „Überstrukturiertheit“ (vgl. Zabka 2019: 157) lassen viele Balladen zugleich als geeignete Beispiele jener Texte erscheinen, „die Irritation provozieren“ (Köster 2020: 26), weil die Kohärenztablierung beim Lesen herausgefordert wird. Für diese Arbeit ist daher die Frage leitend, welche Umgangsweisen mit Irritation zu beobachten sind

¹ Die eigene Beobachtung hat erbracht, dass ein Austausch über Videokonferenzen während der Textbegegnungen und der Bearbeitung der Aufgabenarrangements offenbar nicht stattfinden konnte.

und wie sie sich zum Verstehenspotenzial des Textes und den Verstehensmöglichkeiten der Proband*innen verhalten (vgl. zu den Begriffen Verstehenspotenzial und Verstehensmöglichkeiten: Zabka 2012).

Der Primärtext für die Untersuchung ist *Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* von Michael Ende aus dem Jahr 1986 (im Folgenden auch *Felix Fliegenbeil* abgekürzt).

1.2 Aufbau der Untersuchung

Der theoretische Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird mit einem Forschungsüberblick zum Begriff des literarischen Verstehens und zu ausgewählten Studien im Feld der literarästhetischen Rezeptionsforschung abgesteckt (Kapitel 2). Einige Kategorien, die bei der Auswertung der Daten eine Rolle spielen, wurden aus der jüngeren Forschung übernommen oder abgeleitet. Ebenfalls im zweiten Kapitel werden diese, ebenso wie die Bedeutung der Irritation für das literarische Verstehen, im theoretischen Zusammenhang dargestellt. Das dritte Kapitel hat zum Ziel, die Besonderheiten des literarischen Gegenstands aufzuzeigen. Dazu werden zuerst zentrale fachwissenschaftliche und -didaktische Aspekte der Textsorte der Ballade als literarischer Lerngegenstand vorgestellt. Anschließend geht es um die Analyse der Anforderungen und der Potenziale hinsichtlich des literarischen Verstehens in Bezug auf die *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil*. Eine Beschreibung der Forschungsfragen erfolgt in Kapitel 4. Überlegungen zu Methoden der Datenerhebung beziehungsweise -auswertung und zur Durchführung werden in Kapitel 5 angestellt. Die Ergebnisse der Lautdenkuntersuchung werden in Kapitel 6 präsentiert. Ihre Anwendungsgrenzen sind Gegenstand einer Reflexion in Kapitel 7; es enthält auch Gedanken zu möglichen Interventionen für den Balladenunterricht, die an die Lautes-Denken-Untersuchung anknüpfen. Das achte Kapitel bietet das Fazit der Arbeit.

I. Begrifflicher und theoretischer Rahmen

2. Literarisches Verstehen

Dieses Kapitel dient dazu, theoretische Grundlagen und zentrale Begriffe im Feld der literaturdidaktischen Forschung rund um das literarische Verstehen zu beleuchten. Da im dritten Kapitel mit dem Fokus auf die Ballade und im Diskussionsteil dieser Arbeit auch unterrichtliche Fragen zum literarischen Verstehen berührt werden, beginnt der theoretische Teil mit einer Darstellung der Diskussion um das literarische Verstehen vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung. Darüber hinaus liefern ausgewählte Forschungsarbeiten mit dem Fokus literarische Rezeptionskompetenz und Leseprozessforschung Aspekte, die für Lautdenkuntersuchungen zum literarischen Verstehen bedeutsam sind. Dazu zählt auch das für die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit wichtige Konzept der Irritation.

2.1 Literarisches Verstehen im Kontext von Kompetenzorientierung und ästhetischer Bildung

Grundlegend für die Literaturdidaktik nicht nur im Hinblick auf den Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung infolge der Schulleistungsstudien zu Beginn des Jahrhunderts ist ein (immer auch normatives) Begriffsverständnis von Literatur als einem „Handlungsfeld“ (Kepser/Abraham 2016: 20). Durch den Umgang mit Literatur sind „Gratifikationen“ (ebd.: 69) möglich, und zwar auf individueller Ebene, indem etwa „Ich-Entwicklung“ (ebd.) unterstützt wird, auf sozialer Ebene, indem zum Beispiel eine „Auseinandersetzung mit Werten und Normen in der Gruppe“ (ebd.) geschieht, und auf kultureller Ebene, indem Teilhabe am kulturellen Umgang mit Literatur ermöglicht wird (vgl. ebd.). In der Debatte um die überwiegend pragmatische Definition von Kompetenz nach Weinert (2001: 27)² wird auch die besondere Rolle des Literaturunterrichts als Raum für

² Vgl. zusammenfassend zur Begriffsgeschichte rund um ‚Kompetenz‘: Frederking (2019: 352–358). Er stellt auch kritisch (vgl. ebd.: 358–362) die Auswirkungen der Integration des pragmatischen Kompetenzbegriffs in die Bildungsstandards zum Fach Deutsch dar.

Auseinandersetzung mit dem kulturellen Gedächtnis (vgl. Kepser/Abraham 2016: 77) betont und hervorgehoben, dass Literaturunterricht „Unterricht in einem künstlerischen Fach“ (Zabka 2015: 137) sei. Beim Thema der schulischen „Ausbildung solcher Kompetenzen, wie sie Vorstellungen von einer literarischen Bildung zufolge als angemessen gelten“ (Kämper-van den Boogaart 2005: 29) gibt es also verschiedene „Diskurslinien“ (Frederking 2019: 348) hinsichtlich dieser Vorstellungen. Kammler (2006) beschreibt die Herausforderungen für die Literaturdidaktik im Zuge der bildungspolitischen Veränderungen und der Einführung einer vorwiegend pragmatisch begründeten Kompetenzorientierung (vgl. Kepser/Abraham 2016: 72–75) zusammenfassend so: Sie sei Arbeit erstens gegen eine Reduktion auf messbare Kompetenzen, zweitens gegen eine damit zusammenhängende einseitige Prüfungskultur und drittens gegen eine „schleichende Kanonisierung“ (ebd.: 5) der Gegenstände des Literaturunterrichts. Diese Abgrenzungen sind ein Beitrag zur mit PISA einsetzenden Debatte rund um die Auswirkungen der Output-Orientierung (vgl. Klieme u. a. 2003: 12)³ auf den Literaturunterricht. Frühere, „im Kontext der sozialphilosophischen Diskussion entwickelte[...] abstrakte[...] Konzepte ästhetischer, poetischer und literarischer Kompetenz lassen sich [...] nicht umstandslos in Konstrukte übersetzen“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 46), die der dem Output verpflichtete pragmatische Kompetenzbegriff laut Klieme u. a. ausbuchstabiert. Daraus resultiert ein fachdidaktisches Bemühen um eine analytische⁴ und empirische⁵ Bestimmung von literarischer Kompetenz (mit einem Fokus auf Rezeptionskompetenz).

Eine Abgrenzung vom pragmatischen Kompetenzverständnis im Bereich des Lesens bei einer gleichzeitigen Erweiterung im Hinblick auf das Lesen

³ Überblicksdarstellungen dazu finden sich etwa in Brune (2020: 16–29) und Frederking (2019: 347–365).

⁴ Hierzu zählen etwa Spinners *Elf Aspekte literarischen Lernens* (vgl. Spinner 2006) sowie beispielsweise die Modellierung literarischer Kompetenz von Schilcher/Pissarek (2020).

⁵ Vgl. etwa Frederking u. a. (2008; 2011 und im Überblick Frederking 2019: 398–405). Letztgenannte Untersuchungen belegen, dass sich Kompetenzen im Bereich des literarischen Verstehens von Lesekompetenz, wie sie in den Schulleistungstudien modelliert ist, abgrenzen lassen.

von Literatur nimmt auch die Modellierung der literarischen Kompetenz aus der Perspektive der Lesesozialisationsforschung vor (vgl. Groeben/Hurrelmann 2002). Es geht um die Berücksichtigung der kognitiven zusammen mit der motivationalen, emotionalen und kommunikativen Ebene beim Lesevorgang (vgl. Hurrelmann 2002: 277–279), der in seinem konstruktiven Aspekt als „Text-Leser-Interaktion“ (Christmann 2015: 170) gefasst wird (vgl. Pieper 2009: 208–209; Hurrelmann 2019: 28). Mit dem Fokus auf die Betrachtung lektürebegleitender Verstehensoperationen, kristallisiert in die Frage nach dem Zusammenspiel von textseitigem Irritationspotenzial und der subjektseitigen Art des Umgangs damit, erscheinen die „Mobilisierung positiver Erwartungen, die Überwindung von Schwierigkeiten, die Balancierung der lesebegleitenden Gefühle“ (Hurrelmann 2019: 28) als wichtige theoretische Rahmung. Gleiches gilt für die „emotionale Dimension“ mit den Aspekten „Involviertsein beim Lesen, Neugier, Spannung, Genuss“ (ebd.).

2.2 Literarisches Verstehen: Annäherungen an den Begriff

Der Begriff des literarischen Verstehens wird in der Regel in Kontexten verwendet, in denen es um „[m]edial schriftliche Texte“ (Steinbrenner 2006: 787) und die Textbegegnung über das Lesen geht. Bezogen auf den Rezeptionsvorgang, von dem im Zusammenhang mit Untersuchungen zur literarischen Rezeptionskompetenz die Rede ist, dominiert die Lektüre von Literatur über die Rezeption von audio-visuellen Medien (vgl. dazu Frederking 2019: 347–348 und Kepser/Abraham 2016: 91–92). Der Umgang mit dem ‚Literarischen‘ findet auch in anderen Medien (etwa Theateraufführungen, Hörspiele, Computerspiele etc.) statt.

Schon Steinbrenner bezeichnet Verstehen als komplexen Begriff, der im Hinblick auf literaturwissenschaftliche und deutschdidaktische Fragestellungen nicht klar zu definieren sei (vgl. Steinbrenner 2006: 788). Zwei neuere Arbeiten zum literarischen Verstehen seien im Hinblick auf die komplexe Diskussion exemplarisch herausgegriffen: Sie erscheinen im aktuellen Diskurs als distinkte Punkte im begrifflichen Spektrum, was die „Vor-

stellungen von einer literarischen Bildung“ (Kämper-van den Boogaart 2005: 29) betrifft: Odendahl (2018) entwirft eine Modellskizze, in der „die literarische Verstehensfähigkeit zunächst als ein Habitus, eine Disposition und individuelle Neigung“ (Odendahl 2018: 166) beschrieben wird, die *nicht* in einer erlernbaren literarischen Kompetenz aufgehe (vgl. ebd.). Er setzt dabei Kompetenzerwerb mit Wissenserwerb gleich (vgl. ebd.: 160), wobei er Wissen mit Ossner als deklaratives, Problemlösungs-, prozedurales und metakognitives Wissen (vgl. Ossner 2006: 10–11) definiert. In Bezug auf das literarische Verstehen, so Odendahl, gebe es in diesem Sinne erwerbbares Wissen, welches das Verstehen unterstütze (vgl. ebd.: 163 und 168–172); die Verstehensfähigkeit selbst sei aber gerade keine Kompetenz. Literarisches Verstehen als Disposition ist für Odendahl hauptsächlich ein „rezipientenseitiges Korrelat der poetischen Funktion im Sinne Jakobsons“ (ebd.: 174), also ein Umgang des verstehenden Subjekts mit „der Diskrepanz zwischen Zeichen und Objekt“ (ebd.: 163). Für diesen Umgang brauche es die affektive „Begegnung mit literarischen Werken“ (ebd.: 175) und die „Bereitschaft“ (ebd.: 165), eine Haltung einzunehmen, die Fragen, Irritation (vgl. ebd.) und etwa auch Humor (vgl. ebd.: 168) zulässt.

Frederking (2019) formuliert die fortbestehende Notwendigkeit, zu klären

wie sich eine kompetenztheoretische Fundierung gerade im Bereich des literarischen Verstehens darstellt, in welchem Verhältnis literarische Verstehenskompetenz und literarische Bildung zueinander stehen und inwieweit der Bildungsaspekt in den Bildungsstandards tatsächlich verwirklicht worden ist (ebd.: 359).

Gegenwärtig gibt es nämlich noch kein Modell literarischer Rezeptionskompetenz, über das in der Deutschdidaktik Einigkeit bestünde (vgl. ebd.: 350). Frederking arbeitet in Bezug auf Modellierungsbestrebungen zwei Positionen heraus: Die eine orientiert sich an den Rezipierenden, stellt also eine Modellierung dar, die sich auf das Subjekt bezieht. Kepser/Abraham (2016: 81) etwa gehen von den Prozessen der Individuation, der Sozialisation und der Enkulturation im Umgang von Lernenden mit Literatur aus und klammern „textuelle Anforderungen“ sowie „operationalisierbare Kompetenzbeschreibungen“ (beide Zitate: Frederking 2019: 350) aus. Kämper-van den Boogaart nimmt den Gegenstandsbezug in den Fokus und

warnt zugleich davor, eine Analyse der Verstehensanforderungen des jeweiligen literarischen Gegenstands in einer Weise zur Norm zu machen, die dazu führte, dass die jeweiligen Herausforderungen für das Verstehen der rezipierenden Lerner*innen ignoriert würden (vgl. Kämper-van den Boogaart 2005: 47). Hier wird ein Bezug zum erweiterten Modell literarischen Lesens deutlich (siehe oben, Abschnitt 2.1 dieser Arbeit). Die textseitigen Signale und ihr Beitrag zur Text-Leser*innen-Interaktion sind eine Größe von Modellierungen zum literarischen Verstehen, der subjektseitige Umgang hinsichtlich der Einstellung zum Text oder des Vorwissens eine andere.

Frederking wiederum betrachtet diesen Ansatz, der die text- und subjektseitige Orientierung für eine Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz vorsieht, als gute Möglichkeit, damit verbundene kognitive Operationen zu beschreiben (vgl. Frederking 2019: 351). Den „kognitiven und als Kompetenz beschreibbaren Teil literarischer Rezeption“ (ebd.) bezeichnet er dabei auch als „Verstehenskompetenz“ (Frederking u. a. 2011; Frederking 2019: 351). Diese grenzt er von der literarischen Erfahrung ab (vgl. ebd.), die er als „subjektbezogenes emotionales Pendant“ (ebd.) zu kognitiv grundierten theoretischen Überlegungen einordnet und nicht als Kompetenz beschreibt. Frederking argumentiert dafür, literarische Rezeptionskompetenz (Verstehenskompetenz) zu „operationalisieren“ (ebd.: 363) und empirisch abzusichern, um eine „Marginalisierung der damit verbundenen Inhalte bzw. Fähigkeitsaspekte im Unterrichtsprozess“ (ebd.) im Zuge der Kompetenzorientierung zu verhindern. Für die Literaturdidaktik sei „die Modellierung kompetenzorientierten Literaturunterrichts eine zentrale Aufgabe“ (ebd.: 365), vor allem, weil die bisher in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (vgl. KMK 2003) formulierten Vorgaben für literarisches Verstehen „in kaum einer Hinsicht wirklich kompetenzorientiert“ (ebd.: 358) seien.⁶

⁶ Aus dieser Perspektive geht es in Frederkings Überblicksartikel um den aktuellen und künftigen literaturdidaktischen Beitrag zur Modellierung der literarischen Rezeptionskompetenz in Bezug auf kompetenzorientierten Literaturunterricht (vgl. ebd.:

Zusammenfassend lässt sich zu beiden hier betrachteten neuere Arbeiten zum literarischen Verstehen Folgendes festhalten: Eine Folgerung aus Odendahls Darlegung ist die hohe Bedeutung einer gelingenden literarischen Sozialisation. Ohne in seiner Argumentation die Bedeutung der literarischen Sozialisation explizit hervorzuheben, verweist er in seiner Darstellung der subjektseitigen Bereitschaft jedoch auf ihre Bedeutung: Nur eine gelingende literarische Sozialisation kann vermutlich eine solche Bereitschaft befördern. In diesem Kontext erscheint Frederkings Ansatz der Modellierung von Verstehenskompetenz als *erlernbare* Kompetenz komplementär zur Beförderung nicht oder schwer messbarer Kompetenzen – oder Dispositionen/Bereitschaften, wie Odendahl sie bezeichnet.

2.3 Aspekte des literarischen Verstehens

Mangels übergreifender Modellierungen literarischen Verstehens gilt es im Folgenden, ausgewählte wichtige Aspekte des literarischen Verstehens zu erfassen.

2.3.1 Verstehens-Standards und textseitige Anforderungen

Im Anschluss an die erste PISA-Studie will Zabka (2006) „für das Literaturverstehen notwendige und spezifische Lesekompetenzen“ (ebd.: 80) herausarbeiten. Diese „Standards des Textverstehens“ (ebd.: 81) dienen dabei als „Instrumente der didaktischen Analyse“ (ebd.: 80) eines literarischen Gegenstands. Für seine Formulierung der Standards knüpft Zabka an die kognitionswissenschaftlichen Grundlagen des Lesens an. Er greift bei seiner Darstellung auf die von Grzesik (2005) aus der Perspektive der Lesepsychologie als erlernbare Operationen des Textverstehens explizierten mentalen Handlungen (vgl. ebd.: 130–132) zurück. Bei der kognitionspsychologischen Forschung zur Lesekompetenz werden die Prozessebenen des Lesens, angefangen bei Buchstabenerkennung bis hin zu Deutungshandlungen, mit Bezug auf van Dijk und Kintsch (1983) hierarchisch modelliert:

366–386) und in Bezug auf die empirische Erforschung dieses Kompetenzbereichs (vgl. ebd.: 386–409).

We go from the understanding of words, to the understanding of clauses in which these words have various functions, and then to complete sentences, sequences of sentences, and overall textual structures. But even so there is continual feedback between less complex and more complex units (ebd.: 10).

Diese Prozeduren der lokalen („less complex“) und globalen Kohärenzbildung („more complexe units“) führen zur Herausbildung des mentalen Modells:

A major feature of our model is the assumption that discourse understanding involves not only the representation of a text base in episodic memory, but, at the same time, the activation, updating, and other uses of a so-called *situation model* in episodic memory: this is the cognitive representation of the events, actions, persons, and in general the situation, a text is about (ebd.: 11–12; Hervorhebung im Original).

Die Kohärenzbildung und die Etablierung des mentalen Modells erfolgen insgesamt als „konstruktiver Prozess der Sinnzuschreibung“ (Christmann 2015: 170) und als komplexer Vorgang (vgl. Grzesik 2005: 222–223). Dabei kommt es zu einem „*dynamische[n] Spiel von Vorstellungen*“ (ebd.: 232; Hervorhebung im Original). Grzesik resümiert, dass Vorstellungsbildung ein „eigenständiger Repräsentationsmodus ist, der [...] keineswegs nur eine Vorform des Denkens, sondern ein *gleichzeitig verfügbares Instrument* [...] der Informationsverarbeitung“ (ebd.: 236; Hervorhebung im Original) darstellt. Er geht auch davon aus, dass „der Aufbau mentaler Modelle nicht sprachlos“ (ebd.: 223) sei, und resümiert: „Der Leser versteht den Text nur hinreichend, wenn er noch mehr als bei der Rekodierung von Wort- und Satzsinn *zum vorliegenden Text zusätzliche Texte herstellt*“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Bei der Herausarbeitung der Standards geht es Zabka vor allem darum, kognitionspsychologische Grundannahmen von PISA 2000 – kurz: dass ein „Leser Textinformationen und eigenes Wissen zu einem sinnkohärenten Ganzen zusammenführen muss“ (Hurrelmann 2019: 27) – mit den Anforderungen zu verknüpfen, die Literatur in prototypischer Weise (vgl. Kämper-van den Boogart/Pieper 2008: 47) an Leser*innen stellt. Diese Anforderungen hat etwa Eggert herausgearbeitet:

Der Kernbereich gesellschaftlich prägnanter Literaturauffassungen konstituiert sich offenkundig über literarische Formen der Symbolik, der Andeutung und Mehrdeutigkeit (Konnota-

tion) und der Verfremdung von Alltagssprache bzw. etablierter literarischer Formsprache. Auf diese Weise entsteht ein eigenes, ausgegrenztes literarisches Territorium, in dessen Geltungsbereich andere „Spielregeln“ gelten als in der Pragmatik des Alltagshandelns (Autofunktionalität). Es müssen demnach „Signale“ am Text oder aus der Situation der Textpräsentation vom Leser so wahrgenommen werden, dass sie als *literarische* Texte im Sinne von Literatur als Kunst aufgefasst und gedeutet werden (Eggert 2002: 187–188; Hervorhebung im Original).

„Spezifische literarische Verstehens-Kompetenzen“ (Zabka 2006: 82), die der Wahrnehmung des Literarischen als Kunst dienen, sieht der Autor „im PISA-Modell nicht berücksichtigt“ (ebd.). Die Kompetenz, Informationen zu verknüpfen, indem „nach weiteren möglichen semantischen Relationen zwischen vielen unterschiedlichen Textstellen“ gesucht wird (ebd.: 82), gehört dazu. Ebenso ist das Schlussfolgern von zentraler Bedeutung, das beim literarischen Lesen angesichts von textseitiger Unbestimmtheit geschieht (vgl. ebd.). Fehlen textseitige Hinweise für Kohärenzbildungsprozesse bei der literarischen Text-Leser*innen-Interaktion, werden „Verknüpfungen durch eigene Schlussfolgerungen (Inferenzen) aktiv konstruiert“ (Christmann 2015: 172). Diese Inferenzbildungen dienen dazu, Erklärungen für „Handlungen, Ereignisse und Zustände“ (Christmann/Schreier 2003: 256) zu suchen und diese zu bewerten (vgl. ebd.). Suchbewegungen, die vom Indirekten in literarischen Texten – beispielsweise Ironie oder Metaphorik – zum möglichen Gemeinten gehen und mit einer „Ambiguitätstoleranz“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 54) verbunden sind, charakterisieren ebenfalls das literarische Verstehen (vgl. Zabka 2006: 82). Dasselbe gilt für die „Erwartung und kognitive Bewältigung systematischer Mehrdeutigkeit“ (ebd.: 83) eines literarischen Gegenstands. In einem später erschienenen Beitrag bestimmt Zabka mit „Unbestimmtheit“ und „Überstrukturiertheit“ (beide Zitate: Zabka 2019: 156–157) zwei Dimensionen von literarischen Texten, die deren Literarizität ausmachen. Es geht leser*innenseitig um „bestimmte Modi des *Aufbaus mentaler Modelle*“ angesichts von Unbestimmtheit. Im Hinblick auf Überstrukturiertheit sind „bestimmte Modi der *Berücksichtigung der Textoberfläche*“ (beide Zitate: Zabka 2019: 157; Hervorhebungen im Original) bedeutsam. Diese Modi lassen sich auch zusam-

menfassend mit den von Grzesik beschriebenen Operationen des Textverstehens darstellen, etwa:

daß das Ergebnis jeder Operation als vorläufige Annahme behandelt wird (in der Schwebe halten), daß Begründungen für die jeweilige Annahme gesucht werden, daß das Ergebnis jeder Operation auf seine Kohärenz mit den Ergebnissen der vorausgehenden Operationen geprüft wird, daß Schlüsse aus den bereits erzielten Resultaten gezogen werden, daß Hypothesen über größere Sinnzusammenhänge auf der Grundlage der Annahme formuliert werden, daß die jeweils schon erzielten Ergebnisse und das Vorgehen, durch das sie erzielt worden sind, behalten werden (Fixieren in Texten über den Text) (Grzesik 2005: 136–137).

Kämper-van den Boogaart und Pieper (2008) arbeiten heraus, dass die jeweilige „Konkretion“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 48) solcher Standards, wie Zabka (2006) sie differenziert beschreibt, „Aussagekraft für lerner- und gegenstandsbezogene Lektüren“ (ebd.: 58) haben muss, wenn sie im Kontext von Textbegegnungen in der Schule und von Lernaufgaben stattfinden. Ein Modell zur didaktischen Analyse literarischer Texte, welches die kognitionspsychologisch beschriebenen Kategorien des Textverstehens und die Spezifika literarischen Verstehens berücksichtigt, hat Zabka (2012: 154–158) vorgelegt. Darauf wird im dritten Kapitel dieser Arbeit zurückgegriffen. Klar ist, dass die grundlegenden Verstehensoperationen wie Inferenzbildung, Vorwissensbezüge und – im Kontext des Lauten Denkens – Denkprozesse wie Vermutungen und metareflexive Äußerungen eine grundlegende Rolle bei der Auswertung der Lautdenkprotokolle zur Ballade spielen.

2.3.2 Literarische Lesestrategien: Haltungen und Überzeugungen

Was das „Wissen um die spezifischen Spielregeln literarischer Kommunikation“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 59) betrifft, so stellt sich aus rezeptionsästhetisch orientierter Perspektive die Frage nach den „spezifischen Lesestrategien für poetische Sprache“ (Rosebrock 2017: 6). Ausgehend vom Konzept der „Lesehaltungen, die im Laufe der literalen Sozialisation angeeignet werden müssen“ (ebd.: 3), unterscheidet Rosebrock eine „zweckorientierte Haltung“ und eine „ästhetische Haltung“ (beide Zitate: ebd.: 4; Hervorhebungen im Original) beim Lesen. Die Begriffe und die

Kerndefinitionen für diese Lesehaltungen übernimmt Rosebrock von Rosenblatt (vgl. Rosenblatt 1988). Rosenblatt beschreibt den Leseprozess als Transaktion zwischen Lesenden und Text, also als „reciprocal relationship“ (ebd.: 2). Die Lesehaltungen, „the predominantly efferent‘ stance“ und „the predominantly aesthetic‘ stance (beide Zitate: ebd.: 5; Hervorhebungen im Original) werden subjektseitig bewusst oder unbewusst eingenommen. Laut Rosenblatt formen sie ein Kontinuum und sind unabhängig von der Textsorte. Die beiden Haltungen beschreiben jeweils eine bestimmte Verteilung von Aufmerksamkeit, so Rosenblatt: „The difference in stance determines the proportion or mix of public and private elements of sense that fall within the scope of attention“ (ebd.). Die *efferent stance* oder „zweckorientierte“ (Rosebrock 2017: 4) Lesehaltung weist dabei einen engen Fokus der Aufmerksamkeit auf Informationen aus dem Text auf, der beispielweise auf Fakten gerichtet ist. Die *aesthetic stance* erlaubt einen Fokus auf ein Erlebnis, zu dem u. a. „sensations, images, feelings and ideas“ (Rosenblatt 1988: 5) gehören, die bei der Lektüre assoziiert werden können. Rosebrock (2017) nimmt für beide Lesehaltungen jeweils „ein Bündel an verfügbaren und textangemessenen mentalen Strategien der Verarbeitung“ (ebd.: 6) an. Rosebrock (2018) formuliert drei spezifische mentale Handlungsbereiche, die auf Expert*innen-Niveau beim kompetenten literarischen Verstehen vorhanden sind: Für die Etablierung von Kohärenz und Entscheidungen über Relevanz angesichts von textseitiger Mehrdeutigkeit erhält das kulturelle Wissen Vorrang über „Echtweltwissen“ (ebd.: 21). Wenn die „Zuverlässigkeit der Textbasis“ nicht mehr erwartet wird, steigt die Aufmerksamkeit für „bedeutungstragende Elemente“ (beide Zitate: ebd.) in Bezug auf textseitige Merkmale (zum Beispiel auch Metaphern, Symbole usw.). Bei der Herausbildung eines mentalen Modells wird auch Nicht-Verstandenes oder Un erwartetetes inkludiert und toleriert (vgl. ebd.: 21–22). Diese skizzierte Handlungsfähigkeit kompetenter Literaturleser*innen erscheint dabei aus schulischer Erwerbsperspektive wie eine komplexe Zielvorstellung von Literaturunterricht.

Eng verbunden mit der Frage nach den Lesehaltungen ist das im Kontext der Studien zum Metaphernverstehen entwickelte Konzept der poetologischen Überzeugungen (vgl. Pieper/Wieser 2018: 113–115), das die Autorinnen theoretisch eingrenzen, anhand eines Fallbeispiels untersuchen und als weiteres Forschungsdesiderat in Bezug auf den Zusammenhang von Überzeugungen und Lesehaltungen benennen. Poetologische Überzeugungen beschreiben sie als „Überzeugungen zum angemessenen Umgang mit literarischen Texten“ (ebd.: 109) oder „Überzeugungen zur literarischen Kommunikation“ (ebd.: 113). In Bezug auf die literarische Rezeption umfasst das Konzept also etwa subjektseitige Einstellungen im Hinblick auf die „Eigenart literarischer Texte“ (ebd.: 115), zum Beispiel Mehrdeutigkeit und poetische Sprachfunktion. Überdies geht es um Einstellungen in Bezug auf die literarische Kommunikationssituation, etwa hinsichtlich des Sinnangebots (vgl. ebd.) eines spezifischen literarischen Gegenstands.

2.3.3 Relevante Schwerpunkte anderer Lautdenkuntersuchungen

Vielseitige Studien, die den Leseprozess empirisch untersuchen, zeugen von der hier in mehreren Abschnitten herausgearbeiteten Komplexität literarischer Verstehensprozesse. Ergebnisse der in diesem Abschnitt genannten Studien haben meine theoretischen Überlegungen bei der Protokollauswertung geprägt.

Scherfs (2017) Beobachtung, dass in Lautdenkprotokollen von Noviz*innen in der Regel textseitige Irritationen oder das Nicht-Verstehen als lästig qualifiziert werden oder dass es zu entsprechenden Textsignalen keine Äußerungen gibt (vgl. ebd.: 34) hat die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nach dem Umgang mit Textstellen, welche eine Kohärenzbildung erschweren (vgl. Gahn 2017: 38 und siehe Abschnitt 2.4 dieser Arbeit), beeinflusst. Für die Untersuchung der mentalen Handlungen der Leser*innen der Ballade *Felix Fliegenbeil* ist dabei auch Starks (2017) Lautdenkstudie zur „Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen“ (ebd.: 126) interessant,

deren Ergebnisse zeigen, dass Überzeugungen selten, Vermutungen⁷ dagegen deutlich häufiger geäußert wurden. Scherf spricht in Bezug auf seine Studie von einer

Fähigkeit, für eine längere Lesephase auf ein vollständig kohärentes Situationsmodell zu verzichten oder aber den Sinnkonstruktionen über längere Lesephasen einen *vorläufigen* Status zuzuweisen (Scherf 2017: 34; Hervorhebung im Original).

Der Schluss liegt nahe, dass die Äußerung von Vermutungen funktional ist, wenn es darum geht, mit Leerstellen und Inkohärenz umzugehen (vgl. Stark 2017: 136–137). Bei der Auswertung der Lautdenkprotokolle der Siebtklässler*innen zur Ballade wird auch diesem Zusammenhang nachgegangen.

Stark (2019) interessiert bei seiner leseprozessbegleitenden Untersuchung mit Schüler*innen das „Zusammenspiel“ (ebd.: 66) von Verstehens- und von Wertungsoperationen (vgl. dazu Grzesik 2005: 314) bei der globalen Kohärenzbildung. Wertungen haben einen Anteil am Verstehen im Leseprozess (und umgekehrt), was in Modellierungen von Verstehensprozeduren laut Stark nicht systematisch berücksichtigt werde (vgl. Stark 2019: 67). Der Autor geht davon aus, dass Noviz*innen, also Schüler*innen, ihr jeweiliges etabliertes Textweltmodell eher im Lichte ihres Weltwissens betrachten, prüfen und bewerten und also zum Beispiel Alltagswissen einsetzen und seltener auf domänenspezifisches Wissen (kulturelles Wissen, Gattungswissen etc.) zurückgreifen (vgl. ebd.).⁸ Starks Untersuchungsergebnisse erscheinen hier als komplementär zu Rosebrocks Beschreibung der Lesehaltung von Literaturleser*innen auf Expert*innenniveau. Die Analyse der Lautdenkprotokolle zu *Felix Fliegenbeil* berücksichtigt im Anschluss daran auch den Einsatz des Weltwissens bei den Proband*innen. Dieser ist eng verknüpft mit der Verarbeitungsprozedur des Inferierens. Die

⁷ Wenn Proband*innen eine Aussage subjektiv als gültig oder zulänglich vertraten, bezeichnet Stark dies mit Kant als „Überzeugung“. Eine Vermutung wiederum ist eine „ungesicherte Erkenntnis oder Annahme“ (Stark 2017: 127).

⁸ Durch die Analyse der Protokolle kann Stark Strategien herausarbeiten, die sich als typisch beschreiben lassen und die zu Risiken für das Verstehen des jeweiligen literarischen Gegenstands werden (vgl. ebd. 73–80).

Bedeutung der Inferenzbildung – genauer gesagt, elaborativer Inferenzen bei literarischer Lektüre mit etwa „Vorhersage[n] künftiger Ereignisse“, „Inferenzen zu Akteuren“, „Inferenzen von Zuständen“ oder „thematischen Inferenzen“ (alle Zitate: Christmann 2015: 176) – wurde bereits weiter oben betont (siehe Abschnitt 2.3.1 dieser Arbeit).

2.4 Verstehensprozesse und Irritation

Die Bedeutung von Irritation für literarische Verstehensprozesse wird in der Literaturdidaktik allgemein unterstrichen (vgl.: Abraham 2000; Freudenberg 2014; Lessing-Sattari/Wieser 2016; Gahn 2017; Carl 2018; Köster 2020; Pieper 2020). Literarische Gegenstände sind aufgrund der Dimensionen des Literarischen der Unbestimmtheit und Überstrukturiertheit (vgl. Zabka 2019: 157–158) potenzielle Auslöser von Irritationen (vgl. auch Freudenberg 2014: 60): Es kann zu „Differenzerfahrungen“ (Abraham 2000: 18) angesichts der „Alterität“ (ebd.: 17) literarischer Texte kommen (vgl. ebd.). Irritationen können als Auslöser für einen „kognitiven Konflikt“ (Köster 2020: 21) verstanden werden. Wenn die Differenzerfahrung als bedeutsam erlebt wird (vgl. ebd.: 23), kann sie „Verstehensprozesse vorantreiben“ (ebd.: 24). Hier lässt sich auch das Nicht-Verstehen von der Irritation abgrenzen, denn Ersteres geht nicht mit einer Wahrnehmung von Relevanz oder einem Erwartungsbruch einher (vgl. ebd.: 23). Die Strategien von Expert*innen unter den Literaturleser*innen, die mit Irritationen umgehen, bestehen darin, eine fragende Haltung dem Text gegenüber einzunehmen und den Text wiederholt und genau zu lesen, was Lessing-Sattari und Wieser (2016) als „verweilenden Lesemodus“ oder „innehaltende Aufmerksamkeit“ (ebd.: 133) bezeichnen. Dieser Lesemodus basiert für die Autorinnen auf kognitiven und affektiven Anteilen (vgl. Köster 2020: 23). Lesepsychologisch formuliert führen wahrgenommene textuelle Irritationsauslöser zu einer Verlangsamung im Sinne einer De-Automatisierung; die Aufmerksamkeit für den Text und die Bewusstheit über den Leseprozess können zunehmen

(vgl. Stark 2010: 71).⁹ Außerdem gelingt es dieser Leser*innen-Gruppe, eigene vorwissensbasierte Erwartungen auf den Prüfstand zu stellen (vgl. Freudenberg 2014: 61), sodass es eventuell zu einer „Verarbeitung des Neuen“ und einer „Umstrukturierung der Wahrnehmung“ (Lessing-Sattari/Wieser 2016: 130) kommt. Dabei knüpfen Lessing-Sattari und Wieser an Zabkas Bestimmung einer ästhetischen Erkenntnis an, die weder vom Allgemeinen zum Besonderen noch umgekehrt vom Besonderen zum Allgemeinen verläuft, sondern eben „die Besonderheit einer gestalteten Situation“ (Zabka 2004: 256) erfasst.

Konsens besteht über die literaturdidaktisch-normative Zielvorstellung, die Gruppe der Noviz*innen, also Jugendliche im Literaturunterricht, sollte „Offenheit zur Irritation“ (Freudenberg 2014: 60) entwickeln können (vgl. auch Köster 2020: 26). Einige empirische Forschungsarbeiten zeigen, dass textseitige Irritationen bei den jugendlichen Proband*innen weder zu Überraschung noch zu Denkanstößen führen¹⁰ (vgl. Carl 2018: 42¹¹). Vielmehr wird „Widerständiges entweder ausgespart oder eingeebnet“ (Freudenberg 2014: 61; Fußnote 1) oder die Konfrontation mit textseitiger Irritation führt bloß zur Äußerung einer irritierten Emotion (vgl. Scherf 2017: 34) und zum Abbruch der Bemühungen. Diese Befunde finden sich auch in einer Übersicht von Schlachter wieder, die, basierend auf ihrer Forschungsarbeit zu

⁹ Für die Untersuchung der Irritation in Zusammenhang mit Metaphernverstehen verweist Pieper auf die ästhetische Lesehaltung. Diese ist geprägt von einem „Einstellungswechsel“ (Zymner 2003: 156), dessen Merkmal das Verweilen sei (vgl. Pieper 2020: 139).

¹⁰ Dass in den entsprechenden Lautdenkstudien Äußerungen fehlen, die darauf hindeuten, dass Irritationen Verstehen vertiefen könnte oder ästhetisches Erleben begünstigt hätten, muss allerdings nicht heißen, dass diese Wirkungen gar nicht stattgefunden hätten. In Lautdenkprotokollen wird mit verbalen, paraverbalen und beobachtbaren nonverbalen Äußerungen der Proband*innen gearbeitet. Was gar nicht geäußert wird, kann nicht in die Auswertung einbezogen werden (vgl. dazu Stark 2010: 73). Siehe auch Abschnitt 5.2 dieser Arbeit zur Datenerhebung mit der Methode.

¹¹ Carl diskutiert seine Hypothese, dass ein Umgang mit Irritationen auf Expert*innen-Niveau weniger mit der Infragestellung von Denkmustern zu tun habe, sondern diese neu verknüpft würden (vgl. Carl 2018: 42), vor dem Hintergrund neuerer schematheoretischer Forschung (vgl. ebd.: 47). Anschließend an Winklers Lautdenkstudie mit Expert*innen und Noviz*innen, die aufzeigt, dass die flexible Nutzung von literarischem Wissen und die Vernetzung von Wissen über unterschiedliche Abstraktionsniveaus für das gelingende Verstehen wichtig sind (vgl. Winkler 2007), reflektiert Carl die Frage nach dem notwendigen Vorwissen für Schüler*innen (vgl. Carl 2018: 49–52).

literarischem Verstehen zur Freizeitlektüre der Romantrilogie *Die Tribute von Panem* von Suzanne Collins, drei „Mechanismen des Umgangs mit Irritationen“ (Schlachter 2020a: 189) herausarbeitet:

1. Ausblendung/argumentative Ausräumung von Irritationen
2. Emotionaler Zustand der Irritation
3. Integration der Irritation und der hervorgerufenen Emotionen in mentales Modell durch
 - a) Berücksichtigung konfligierender Textinformationen
 - b) Rückgriff auf Vorwissen (Gattungswissen oder Weltwissen)
 - c) Deutung formal-sprachlicher Aspekte⇒ Erweiterung des mentalen Modells (ebd.)

Diese Befunde sollen bei der Auswertung der Lautes-Denken-Daten berücksichtigt werden – es ist zu prüfen, ob die vier Jugendlichen ähnliche Strategien nutzen, wenn sie mit textseitigen Irritationen bei der Lektüre der Ballade konfrontiert sind.

3. Die Textgrundlage im Fokus

Im Folgenden geht es zuerst um die Bedeutung von Balladen für den Deutschunterricht. Anschließend werden Charakteristika der Ballade aus literaturwissenschaftlicher Sicht dargestellt. Schließlich stelle ich als Hintergrund für die Leseprozessuntersuchung die Spezifika der Textgrundlage aus fachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive dar. Die Begriffe „Verstehensanforderungen und -potenziale“, die dabei verwendet werden, gehen auf einen Aufsatz Zabkas von 2012 zurück. Darin entwirft er ein Modell zur didaktischen Analyse, die „auf kognitionspsychologischen Kategorien des Textverstehens und Kategorien literarischen Lernens beruht“ (Zabka 2012: 139).¹²

3.1 Die Ballade als literarischer Lerngegenstand

Ein Zitat des Probanden Noah aus dem Interviewteil am Ende seines Lautdenkprozesses weist auf Aspekte hin, die im Kontext des unterrichtlichen

¹² Das Analysemodell ist in Bezug auf seine Ausrichtung an den kognitionspsychologischen Grundlagen des Textverstehens eng verbunden mit Zabkas Überlegungen zu den Verstehensoperationen beim literarischen Lesen (vgl. Zabka 2006). In Bezug auf die Bestimmung von Verstehensanforderungen und -potenzialen betont Zabka, dass diese keine rein deskriptive Tätigkeit darstelle, sondern stets mit einer normativen Zielvorstellung von Unterricht verbunden sei (vgl. Zabka 2012: 139).

Umgangs mit Balladen wahrscheinlich auf ein „Eingefahrensein“ (Dube/Führer 2020: 10) im Hinblick auf Einstellungen der Textsorte gegenüber hindeuten können: „aber für ne ballAde, | die ich eigentlich so jetzt nich gerne lese (.) fand ich das ziemlich gut.“ (Transkript_Noah, Pos. 313).¹³ Noah zeigt sich damit wahrscheinlich als Jugendlicher, der liest, wobei seiner Aussage keine Angaben zur Häufigkeit oder Wahl von Lektüren zu entnehmen sind. Die Textbegegnung mit Balladen findet allerdings vermutlich ausschließlich in der Schule statt. Der Lektüre der *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* gesteht er mit dem konzessiven „Aber“ eine positivere Wirkung auf ihn zu, als andere Balladenlektüren sie vermutlich entfaltet haben, ohne allerdings auf Gründe dafür einzugehen. Vielleicht ist diese Bewertung auch dem Versuchsaufbau rund um das Laute Denken geschuldet, innerhalb dessen den Aussagen der Schüler*innen ausdrücklich Aufmerksamkeit geschenkt wird und der frei von Bewertung ist. Noahs Aussage deutet darauf hin, dass seine Einstellung oder Erwartungshaltung Balladen gegenüber grundsätzlich eher negativ geprägt ist – denkbare Gründe dafür wären etwa Desinteresse an Balladen oder Unlust an der Beschäftigung damit aufgrund von Vorurteilen oder als unangenehm erlebten Vorerfahrungen. Dazu könnten Erfahrungen mit „veraltetem Sprachgebrauch“ (Dube/Führer 2020: 9) oder die „Verselbständigung formaler Betrachtungen“ (Kammler 2009: 4) im Unterricht zählen.

3.1.1 Schulische Vorgaben und typische Aufgaben

Im Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (im Folgenden als RLP abgekürzt) werden Balladen in der Beschreibung des Kompetenzbereichs *Lesend, schreibend und im Gespräch mit Texten und Medien umgehen* explizit als Inhalt für die Klassenstufen 5–6 genannt, um „die Möglichkeiten und die Wirkung sprachlicher Gestaltung“ (RLP: 37) zu „reflektieren“ (ebd.). Mit der Verwendung des letztgenannten Verbs werden dabei schon kom-

¹³ Wenn ich Zitate aus den Lautdenkprotokollen in den Fließtext der Arbeit einbette oder sie als längeres Zitat abgesetzt einfüge, markiere ich die Sequenzen der Äußerungen mit einem senkrechten Strich und gebe die Nummerierung der Sequenzen in Klammern als Quelle an, um Platz zu sparen.

plexe Verstehensleistungen vorausgesetzt. Darüber hinaus begegnen die meisten Schüler*innen in der siebten Klasse (erneut) der Textsorte, was vermutlich mit dem Einfluss der überholten Lesealtertheorie auf unterrichtliche Traditionen zusammenhängt (vgl. Dube/Führer 2020: 45–46). Die Kompetenzbeschreibung für diese Jahrgangsstufe formuliert die Anforderung der „zielgerichteten Anwendung grundlegender Verfahren zur Erschließung [...] von Texten unterschiedlichster Art“ (RLP: 38), zu deren Bewältigung auch „zunehmend differenziertes Wissen über [...] die Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung“ (ebd.) zum Tragen kommen soll. Auf der Niveaustufe D werden als Wissensbestände etwa gängige Reimschemata sowie „Gestaltungsmittel“ (RLP: 42) genannt.

Diese Auflistung erklärt vermutlich den häufigen Einsatz von Aufgaben im Balladenunterricht, welche auf die Identifikation formaler Merkmale ausgerichtet sind. Exemplarisch dafür steht das Aufgabenarrangement zu Goethes *Erkönig* im *Deutschbuch 7* (vgl. Langner u. a. 2013: 120). Das Lehrwerk wird an Berliner Sekundarschulen eingesetzt und wurde auch in der Lerngruppe der Proband*innen verwendet. Der schulische Umgang mit der Textsorte geht dabei an fachwissenschaftlichen Fragen zur Ballade vorbei. Als Beispiel sei hier genannt, dass Lehrwerke (obgleich sie bei Balladen auch auf andere Gattungsmerkmale hinweisen) vorwiegend den lyrischen Modus im Blick zu haben scheinen, wenn Aufgaben, die Formmerkmale ansprechen, auf die Identifikation von Metrik und Reimschemata abzielen. In der aktuellen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung gibt es zwar keine Übereinkunft darüber, ob die Ballade als „Gattungshybrid“ (Conrad 2017: 22; kritisch dazu: Krah 2017: 38) oder als epische Gattung (vgl. Laufhütte 2009: 15)¹⁴ zu beschreiben sei. Die Idee einer quasi natürlichen, ‚gattungsverbindenden Gattung‘ geht auf Goethes Bezeichnung der Ballade als „Ur-Ei“ (Goethe 1981: 400) zurück. Der Gedanke des Gattungshybrids knüpft an diese Metapher an (vgl. Bartl 2017: 15), wobei diese Idee nicht

¹⁴ Eine differenzierte „Revision aus semiotischer Perspektive“ des Modellierungsversuchs von Laufhütte unternimmt Krah (2017), indem er verschiedene Balladen einer Analyse des Erzählstils unterzieht.

dem klassizistischen, sondern dem Paradigma von Texten als „kulturelle[n] Konstruktionen“ (Krah 2017: 39; Fußnote 6) verpflichtet ist. Weitgehende Einigkeit besteht darüber, Balladen nicht mehr der Lyrik zuzuordnen (vgl. Dube/Führer 2020: 21).

3.1.2 Charakteristika von Balladen

Der Frage nach einer gültigen Balladendefinition begegnet Bartl (2017) mit dem Versuch einer „Neuorientierung“ (ebd.: 9), ohne allerdings allgemeingültige Kriterien aufstellen zu wollen (vgl. ebd. 10): Da die Gattung der Ballade im Kern von „Grenzüberschreitung und Veränderung“ (ebd.) geprägt sei, müsse je nach Text und Kontext geprüft werden, welche Kriterien zutreffend sein können (vgl. ebd.). Zu diesen Kriterien zählen die „Doppelung von Fiktionalität und Verankerung in einer behaupteten Realität“ (ebd.), die relative Kürze und der „Ausschnitt-Charakter“ (ebd.) der Texte bei gleichzeitiger starker Ausprägung der Handlungsebene (vgl. ebd.: 11). Statt sich an den traditionellen Typisierungsversuchen von Balladen zu orientieren – etwa Kategorien wie die Heldenballade, die naturmagische Ballade, die Ideenballade etc. – verweist Bartl auf charakteristische Handlungsmuster (vgl. ebd.: 12), die vor dem Hintergrund einer „konflikthaften Begebenheit“ eine „Grenzüberschreitung“ (beide Zitate: ebd.) inszenieren, sodass sogar „eine Sphäre des Dritten oder Hybriden entsteht“ (ebd.: 13). Für das Hybride gibt es wiederum nicht nur inhaltliche Bezüge, wie etwa Figuren, die „Mischwesen“ (ebd.) sind, oder Deutungsmöglichkeiten, die auf das Thema der Normverletzung (vgl. ebd.) abheben, sondern auch Korrespondenzen auf der Ebene der Verbindung des lyrischen, epischen und dramatischen Modus. Für die literaturdidaktische Perspektive bedeutsam ist Bartels Verweis auf den im hohen Maße ausgeprägten „Leserbezug“ (ebd.: 14) von Balladen, etwa „durch große Spannungserzeugung“ (ebd.). Die Möglichkeit, gut unterhalten zu werden, und auch das Exemplarische der im jeweiligen Balladentext erzählten Begebenheit sind weitere Aspekte des Leser*innenbezugs (vgl. ebd.). Nicht zuletzt in Anknüpfung daran geht es Dube und Führer in ihrem Balladenband darum, „[d]ie kulturelle, soziale und

sprachliche Heterogenität der Schüler/innen“ (Dube/Führer 2020: 49) einzubeziehen. „Wege zum Textverstehen (und literarischen Lesen) [...] für alle“ (ebd.) sind das Ziel, wobei der Anspruch ist, der „textbezogenen Vielseitigkeit und Weiterentwicklung der Gattung selbst“ (ebd.) gerecht zu werden. Letzteres ist ganz im Sinne der von Bartl (2017) angeregten Neuorientierung bei Überlegungen zur Gattung.

3.1.3 Didaktisches Potenzial von Balladen

Wenn in der schulischen Tradition tatsächlich verstehensunterstützende Zugänge vernachlässigt werden, weil dem „ersten Schritt der Textannäherungen und der grundlegenden Sinnkonstruktion“ (Fricke/Heiser 2019: 30) zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, erscheint das didaktische Potenzial der Textsorte ungenutzt (vgl. Dube/Führer 2020: 10). Dieses Potenzial bot über längere Zeit Anlass für Debatten innerhalb der Literaturdidaktik. Köster untersucht die „Ideologieggeschichte der Balladendidaktik“ (Köster 2001: 175) und auch Versuche, einer ideologischen Aufgeladenheit, insbesondere mit „problematische[n] Ideale[n] und vordemokratische[n] Werte[n]“ (ebd.), konzeptionell entgegenzuwirken. Dabei zeigt sie auf, dass die Textauswahl in Deutschlehrbüchern im Sinne einer Abkehr von problematischen Werten und Ideen zwar vorwiegend „an der Lebensbedeutsamkeit für die Lernenden“ (ebd.: 180) orientiert sei, dies allerdings die Ausrichtung der Aufgabenarrangements am Formalen befördert habe. Damit gingen diese aber auch an „den mit den Balladeninhalten verknüpften Positionen und Wertsetzungen“ (ebd.: 180) vorbei (vgl. ebd.). Köster kommt zu dem Schluss, dass eben die Auseinandersetzung mit klaren oder zugespitzten Positionen in Balladen gleichermaßen unverzichtbar für den verstehenden Umgang bei der Lektüre wie für den unterrichtlichen Austausch seien, wobei es ihr explizit um die Anbahnung von Empathie, Reflexions- und Wertungskompetenz geht (vgl. ebd.: 181). Damit wäre im Rahmen des Literaturunterrichts ausgehend von bestimmten kanonischen Balladentexten, die auch in aktuellen Lehrwerken fest verankert sind (vgl. Dube/Führer 2020: 49), etwa eine Auseinandersetzung mit „*Veränderungen von Wer-*

ten, Normen und Kulturmustern im Laufe der historischen Entwicklung“ (ebd.: 47; Hervorhebung im Original) denkbar. Im Hinblick auf das Potenzial der Textsorte für das literarische Verstehen sei, laut Köster,

ihre Kürze zu nennen, aber mehr noch die aus der Plotstruktur resultierende Konflikthaftigkeit und Finalitätsspannung und vor allem eine Aussparungstechnik, die die Vorstellungsbildung der Lerner besonders anregen kann (Köster 2001: 181).

An diese Gedanken knüpfe ich bei der im Folgenden vorgenommenen didaktischen Analyse der Ballade von Michael Ende an.

3.2 Zur Auswahl der *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil*

Die Proband*innen der vorliegenden Lautdenkuntersuchung haben im Balladenunterricht unter den Bedingungen der Coronapandemie vorwiegend Texte aus dem sogenannten Balladenjahr (1797) kennengelernt. Die Idee, ihnen eine Ballade des 20. Jahrhunderts als Grundlagentext anzubieten, hatte mit dem Umstand zu tun, dass die Ballade den Schüler*innen möglichst unbekannt sein sollte. *Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* von Michael Ende erfüllt dieses für die Leseprozessuntersuchung wichtige Kriterium. Der Text steht in einem gewissen Näheverhältnis zu den Balladentexten, mit denen sich die Jugendlichen schon im Unterricht befasst hatten, weil er nicht zu den „vers-, reim- und strophenfreie[n]“ (Dube/Führer 2020: 26) Balladen gehört. Die Proband*innen sollten keine Schwierigkeiten haben, den Text von seiner ästhetischen Gestaltung her als Ballade zu erkennen. Zugleich weist die Ballade nur wenige explizite sprachliche Hürden in Form veralteter oder unbekannter Wörter auf.

Die Auswahl der *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* ist außerdem von einer literaturdidaktischen Überlegung geleitet: Kepser und Abraham beklagen, dass in der schulischen Praxis zu wenig auf vorhandene Leseinteressen von Jugendlichen eingegangen werde (vgl. Kepser/Abraham 2016: 105 und 173). Statt etwa Fantasy- und Abenteuerromane zu lesen, Genres, die Jugendliche außerhalb der Schule gern wählen, weil „das Interesse an fantastischen, utopischen und spannenden Geschichten über die Kindheit hinaus erhalten“ (ebd.: 105) bleibe, griffen Deutschlehrkräfte beispielsweise immer noch häufiger zu realistischer Jugendliteratur (vgl. ebd.). Meine Wahl

einer Ballade Michael Endes, eines der bekanntesten Verfasser fantastischer Kinder- und Jugendliteratur, ist auch in einer Idee von Lesemotivation begründet. Zudem ist sie mit der normativen Erwartung verbunden, dass die Proband*innen eventuell positive Lese- oder mediale Erlebnisse mit dem Autorennamen verbinden könnten.

3.3 Verstehensanforderungen, -potenziale und -möglichkeiten

Zentrale Analysefragen aus Zabkas Modell (vgl. Zabka 2012: 154–158) kommen im Folgenden in Verbindung mit einer fachwissenschaftlichen Analyse der Ballade zur Anwendung. Im schulischen Kontext müsste die Analyse der *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* abhängig vom Vorwissen und den Interessen der Jugendlichen erfolgen, um so die „Verstehensmöglichkeiten“ (ebd.: 141) zu berücksichtigen. Wünschenswert wäre, wenn die Lautes-Denken-Untersuchung gerade diese Verstehensmöglichkeiten erhellen helfen könnte. Meine Erwartungen an die Verstehensmöglichkeiten der vier Jugendlichen vor der Auswertung ihrer Protokolle formuliere ich ebenfalls in diesem Abschnitt.

Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil wurde 1986 im Band *Trödelmarkt der Träume. Mitternachtslieder und leise Balladen* publiziert, der an ein erwachsenes Lesepublikum adressiert ist.¹⁵ Michael Ende ist Wenigen als Dichter bekannt. Weltberühmt geworden ist er als Autor von fantastischen Kinder- und Jugendromanen. *Trödelmarkt der Träume* ist die einzige Publikation von poetischen Texten Endes, die im Paratext „Zu diesem Buch“ (ohne Verfasserangabe) als „Liedertexte“ (Ende 1986: 7) bezeichnet werden. Diese werden nach „Liedarten“ (ebd.: 8) differenziert, etwa der Ballade, dem Chanson, dem Volkslied etc. (vgl. ebd.). „Liedertexte sind keine Gedichte“ (ebd.), wird außerdem formuliert, um die Verbindung der Texte mit

¹⁵ Im Jahr 2011 wurde auch ein illustriertes Bilderbuch mit dem Balladentext veröffentlicht. Ein didaktischer Vorschlag zu *Felix Fliegenbeil* im Medienverbund findet sich in Dube/Führer (2020: 232–238). Darin wird das Bildverstehen betont. Aspekte des Textverstehens werden bis auf einen Hinweis auf die Herausforderung durch die Mehrdeutigkeit des Textes kaum adressiert.

einer Melodie¹⁶ zu betonen; die musikalische Idee sei den Texten vorausgegangen (vgl. ebd.).

3.3.1 Aspekte der Gestaltung auf der Handlungsebene

Die Ballade umfasst neun Strophen mit je acht Versen.¹⁷ Sie erzählt eine spannende Geschichte über einen Seiltänzer, der seine Tätigkeit als Kunst begreift und alles daransetzt, sie zu vervollkommen. Durch typische textuelle Markierungen werden auch intertextuelle Bezüge zur Textsorte des Märchens hergestellt: So kann der erste Vers: „Es war ein Tänzer auf dem Seil“ als Ellipse von *Es war einmal ...* gelesen werden. Es ist nicht zu erwarten, dass die jugendlichen Leser*innen ohne entsprechende Unterstützung diese Bezüge im Einzelnen erkennen können; allerdings wird ihnen vermutlich die Ebene des Wunderbaren, die auch ein Merkmal von Märchen ist (vgl. Schweikle 1990: 292), im Allgemeinen auffallen.

3.3.1.1 Zentrale Informationszusammenhänge

Die Handlung konzentriert sich auf die zentrale Absicht des Seiltänzers und auf die Entwicklung, die er durchläuft, um sein Ziel zu erreichen: Der Protagonist namens Felix Fliegenbeil ist als Seiltänzer „der größte aller Zeiten“ (Vers 3) und verschreibt sich ganz seiner Kunst. Diese Information kann auf lokaler Ebene bereits der ersten Strophe entnommen werden: Der Seiltänzer betreibt seine Tätigkeit als Kunst; Anerkennung in Form von Bewunderung oder Bezahlung sind keine Antriebe für ihn. Das in diesem Zusammenhang verwendete Wort „Gunst“ (Vers 6) könnte den Jugendlichen unbe-

¹⁶ Eine musikalische Inszenierung der *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* findet sich online. Es handelt sich um einen Ausschnitt der Aufführung des Kindermusiktheaters von Michael Ende (Texte) und Wilfried Hiller (Musik):

„Aufzeichnung vom Atelierkonzert bei Antje Tesche-Mentzen in Hafendorf am 30.08.2020“, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=NjMAJlbEALw> (zuletzt geprüft am 15.02.2022).

¹⁷ Folgende Zitate aus der Ballade mit Vers- und Strophenangaben beziehen sich auf die Textvorlage, die für die Lautes-Denken-Untersuchung erstellt wurde; siehe Anhang: Skript zur Erhebungssituation, S. XII.

kannt sein.¹⁸ In der Absolutheit des künstlerischen Anspruchs besteht ein wichtiger globaler Informationszusammenhang, der über alle Strophen hinweg aufgebaut wird. Das Gewicht der genannten lokalen Textinformation zu Beginn der Ballade wird verstärkt und ihr Beitrag zu einem globalen Zusammenhang der Informationen über künstlerische Vollkommenheit wird verdichtet, indem die erste Strophe fast wortgleich wie die letzte, neunte Strophe gestaltet ist. Beide Strophen bilden also einen Rahmen. Es gibt jedoch Abweichungen in einigen Versen: Die Märchenformel wird wiederholt, mit einer Veränderung in der Artikelverwendung (Vers 65: „Es war *der* Tänzer auf dem Seil“, Hervorhebung: SJ). An dieser Stelle wird die Information manifest, dass der Seiltänzer einzigartig ist in Bezug auf seine Hingabe und im Hinblick auf die Beherrschung seiner Kunst. Andere Veränderungen bestehen in der Verwendung des Hilfsverbs in Vers 4: „Das kann man nicht bestreiten“ und Vers 68: „Das wird man nicht bestreiten“, im Einsatz von Abtönungspartikeln (Vers 5: „Ihm lag nicht viel an Gut und Geld“/Vers 69: „Ihm lag nichts mehr an Gut und Geld“) und in der Verwendung von Satzzeichen (Vers 8: „ihm ging es um die Kunst.“/Vers 72: „ihm ging es um die Kunst!“). Die Informationen sollten hier auf eine Weise verknüpft werden, die es erlaubt, den Endpunkt der Entwicklung und zugleich die Offenheit des Schicksals des Protagonisten zu bemerken. Im globalen Bedeutungszusammenhang schließt sich mit der neunten Strophe der Rahmen und auch die Entwicklung sowie das Bestreben des Protagonisten erscheinen als erreicht.

Im Falle einer Vertrautheit mit der Strategie des genauen Lesens könnten Leser*innen die Wortgleichheit beziehungsweise die Abweichungen bemerken und Deutungsangebote hinsichtlich der Titelfigur und ihrer Absicht formulieren. Meine Erwartung ist, dass die Proband*innen über die drei Lese-durchgänge mittels der Verknüpfung der Informationen innerhalb der Strophen und auch unter Berücksichtigung des Handlungsverlaufs Schlüsse

¹⁸ Die Sprache der Ballade ist mehrheitlich nahe an der alltäglichen Sprachverwendung; neben „Gunst“ könnten den Proband*innen folgende Wörter unklar oder unbekannt sein: „Schar“ (Vers 10); „Taus“/Tau (Vers 34); „Clou“ (Vers 47). Diese wurden während des Lauten Denkens nach Bedarf den Proband*innen kurz erklärt.

hinsichtlich der Entwicklung Felix Fliegenbeils ziehen und sich reflektierend über ihr globales Verständnis dessen äußern, was die Titelfigur geschafft (oder geschaffen) hat.

3.3.1.2 Indirektheit: Ironische Sprachverwendung

Die Kernhandlung der Ballade konzentriert sich ganz auf die Titelfigur. Auch in dieser Hinsicht weist *Felix Fliegenbeil* eine Korrespondenz zum Märchen auf (vgl. Schweikle 1990: 292). Als Kind hat Felix noch einen Lehrer, der ihm aber bald nichts mehr beibringen kann (vgl. Strophe 2). Die Formulierung in Vers 12: „war er dem Lehrer über“ lässt dabei auch eine ironische Lesart zu. Die Leser*innen könnten zum einen verstehen, dass Felix seinen Lehrer in der Kunst des Seiltanzens übertrifft. Zum anderen könnten sie den Vers – auch in einer Perspektivübernahme – so lesen, dass der Lehrer genug von diesem hochbegabten Schüler hat, der besser ist als er selbst. In Verbindung mit dem „milden Ton“ (vgl. Vers 13), den der Lehrer Felix gegenüber anschlägt, der sich aber noch zum durchaus nachdrücklichen Ausruf: „doch geh!“ (Vers 16) steigert, als der Lehrer Felix aus der Schule entlässt, bergen diese Verse der zweiten Strophe auch Komik.

Vermutlich erkennen nicht alle Proband*innen die uneigentliche Sprachverwendung und ihre Implikationen.

3.3.1.3 Kompositorischer Effekt: Spannung

Felix geht auf Reisen, um dazuzulernen (vgl. Strophe 3). An keiner Stelle sind konkrete Zeit- (bezogen etwa auf das Lebensalter) oder Ortsangaben im Text zu finden, was auch an Märchen denken lässt (vgl. Schweikle 1990: 292). Die Titelfigur ist so gut im Seiltanzen, dass sie keine Sicherheitsvorkehrungen benötigt – und auf seiner Wanderschaft trifft Felix niemanden, von dem er noch lernen könnte (vgl. Strophe 3). Er beschließt, „sich selber zu bemeistern“ (Vers 28), um seine Kunst zu vervollkommen. Die selbst gestaltete Lehrzeit dauert sieben Jahre; die Zahl Sieben kann als weiterer intertextueller Hinweis auf das Märchen gelten (vgl. Albrecht 2012: 400). Der Vers 24: „und immer ohne Netz!“ ist nach der einführenden Be-

schreibung des Protagonisten als „Wunderkind“ (Vers 14) eine erste, noch implizite Markierung für das Wunderbare im Sinne einer „Aufhebung der Natur- und Kausalgesetze“ (Schweikle 1990: 292), wie sie auch in Märchen vorkommt – hier erfahren die Leser*innen, wie wunderbar der Seiltänzer seine Kunst bereits beherrscht, sogar bevor er sich noch intensiver ihrer Vervollkommnung widmet; er ist nämlich so sicher auf dem Seil, dass er nicht einmal einen Schutz vor Absturz und Verletzung benötigt.

Es kann angenommen werden, dass die Proband*innen diese Textinformation mit zuvor gegebenen Informationen verknüpfen und darauf aufbauend auf besondere Fähigkeiten des Seiltänzers schließen. Vermutlich verfügen sie über Weltwissen hinsichtlich der Tatsache, dass beim Training einer schwierigen Disziplin üblicherweise durchaus mit Schutzvorkehrungen gearbeitet wird, um Unfälle zu vermeiden. Eventuell schlussfolgern sie bereits an dieser Stelle, dass etwas Spannendes geschehen wird.

Felix Fliegenbeil trainiert auf immer dünneren Untergründen, das Tau ersetzt er durch einen Draht und diesen durch noch dünnere Drähte (vgl. Strophe 4). Schließlich ist er in der Lage, auf einem Haar zu tanzen, ohne dass er dabei vom „Sturme“ (Vers 44) gefährdet wäre. Hier spitzt sich die Abkehr von Natur- und Kausalgesetzen weiter zu. Die Fähigkeit des Seiltänzers erreicht eine magische Qualität. Zu erwarten ist, dass auf diese Textinformationen im Sinne eines Fiktionsvertrags reagiert wird (vgl. Eco 1994: 103): Die Proband*innen werden vermutlich das unwahrscheinliche Hilfsmittel des Seiltänzers als Detail der fiktiven Welt akzeptieren und sich auf den Fortgang der Handlung einlassen. Dabei erfordert das Spannungsmuster des immer dünner werdenden Tanz-Seils von den Leser*innen weitere Kohärenzbildung.

Es ist davon auszugehen, dass die Proband*innen die Spannung deutlich wahrnehmen. Eventuell antizipieren sie weitere Ereignisse.

Der Höhepunkt in Strophe 7 ist, dass Felix schließlich „auf der Leere“ (Vers 51) tanzen kann. Der Wind trägt den Seiltänzer mit sich fort (vgl. Vers 56). Strophe 8 beginnt mit der Frage, wohin Felix verschwunden sei; niemand

weiß das, nur ein „Astronom“ (Vers 58) berichtet, ihn von Stern zu Stern tanzend „im Sternbild Argonauten“ gesichtet zu haben.

Es ist nicht zu erwarten, dass die Jugendlichen über detailliertes Vorwissen aus dem Bereich der Sternkunde verfügen, sodass sie den Verweis auf das Sternbild *Argo navis*¹⁹ wahrscheinlich nicht verstehen werden. Ebenso wenig kann Wissen über griechische Mythen und die *Argo* vorausgesetzt werden, die als schnellstes Schiff ihrer Zeit in gefährlichen Gewässern fahren und den Gefahren trotzen konnte (vgl. Avenstein 2016: 155–164).

Bei der Reise des Protagonisten handelt es sich am Ende um eine „Reise ohne Wiederkehr“ (Schneider 2012: 345), da sie in den „Himmelsraum“ (Vers 63) führt. Im Gesamtzusammenhang kann die achte Strophe als Abwandlung der Märchen-Schlussformel betrachtet werden, und zwar weil sie die Aussage *Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute* inhaltlich überformt. Es bleibt offen, was mit Felix geschieht, ob er zum Beispiel weiterlebt oder nicht, da kein über die Aussage des Astronomen hinausgehendes Wissen verfügbar ist.

3.3.1.4 Ausgestaltung der Erzählinstanz

Die Frage nach dem Wissen und der Wahrnehmung ist eng mit der Ausgestaltung der Erzählinstanz und insbesondere der Fokalisierung verbunden: In den Strophen 1 bis 7 ist die Erzählsituation eine heterodiegetische mit einer Nullfokalisierung, in denen die Erzählinstanz uneingeschränkte Wissens- und Wahrnehmungsmöglichkeiten hat (vgl. Lahn/Meister 2016: 118). Nur in der vierten Strophe liegt eine interne Fokalisierung vor, hier kommt es zu einer „Mitsicht“ (ebd.) mit Felix Fliegenbeil im Moment seiner Entscheidung, sich immer herausfordernden Übungen zur Erreichung seines Ziels zu stellen. In der achten Strophe gibt es einen Wechsel von der Nullfokalisierung zur externen Fokalisierung, da die Erzählinstanz über weniger

¹⁹ Historisch gab es tatsächlich das Sternbild *Argo navis*, das später in verschiedene Sternbilder aufgeteilt wurde: Vgl. Damond Benningfield: Die *Argo*. Sendung Sternzeit. 28.01.2007. Deutschlandfunk. Online verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/die-argo.732.de.html?dram:article_id=105766 (zuletzt geprüft am 22.2.2022).

Wissens- und Wahrnehmungsmöglichkeiten verfügt als der Protagonist und dies mit der Frage markiert ist „Wer weiß, wohin der Wind ihn trieb?“ (Vers 57). Mit der Darstellung der Wahrnehmung des Astronomen in dieser Strophe herrscht wieder die Nullfokalisierung vor.

Es ist unwahrscheinlich, dass die jugendlichen Leser*innen überhaupt die Ausgestaltung der Erzählinstanz reflektieren – vermutlich fehlt ihnen dazu das Fachwissen; höchstwahrscheinlich ist ihr Interesse am Protagonisten hoch, sodass ein identifikatorisches Lesen im Sinne eines Empathieaufbaus mit der Titelfigur zum Tragen kommt.

3.3.2 Kulturelle Bezüge und Bildlichkeit in der Ballade

Im Sinne einer Analyse der Raumkonstitution in der Ballade eröffnet deren „Modell von Welt“ zwei „distinkte Teilräume“ (beide Zitate: Lotman 1993: 328). Es gibt den Teilraum der eher gewöhnlich begabten Menschen, zu denen zum Beispiel der Lehrer zählt, der Felix nichts mehr beibringen kann, und den des Seiltänzers. Zum ersten Teilraum gehören die weiter oben beschriebenen Gepflogenheiten der Anerkennung, Bewunderung und Belohnung; zum zweiten Teilraum zählen die Suche nach dem künstlerischen Ideal, Freiheit und Loslösung.

An anderer Stelle, in seiner Erzählung *Unter einem schwarzen Himmel liegt ein unbewohnbares Land* aus dem Band *Der Spiegel im Spiegel. Ein Labyrinth* (1984), hat Michael Ende die Figur eines Seiltänzers als Pagaten ausgestaltet (vgl. Zamolska 2021: o. A.). Ein Pagat ist eine Tarotfigur, die einen Magier und Gaukler repräsentiert. Laut Zamolska (2021) sowie Hocke und Neumahr (2007: 95–98) habe Ende in dieser Verbindung von Spielerischem und Schöpferischem seine Auffassung von Kunst begründet. Für Ende hat „ein Kunstwerk [...], ebenso wie das künstlerische Schaffen, seinen Sinn in sich selbst“ (Hocke/Neumahr 2007: 95). Vor dem Hintergrund dieser Bezüge macht sich der Seiltänzer in der Ballade durch die Vervollkommnung seiner Kunst selbst zum Kunstwerk. Der Seiltänzer kann als Allegorie des Künstlers gelten. In seiner assoziativen Nähe zum Zirkus ruft auch ‚Seiltanz‘ den Symbolbereich der künstlerischen Existenz auf (vgl. Schuster 2012:

499). Wird der Seiltanz (wie der Zirkus) auf das Verhältnis von „Kunst und Leben“ (ebd.) bezogen, kann etwa die künstlerische Verausgabung bis zur Auflösung oder aber das völlige Aufgehen in der Kunst gemeint sein (vgl. ebd.). In Bezug auf die Ballade führt das Seiltanzen mit seinen Bedeutungsaspekten von Körperbeherrschung, Gleichgewicht, Leichtigkeit, Gefahr, Grenzüberschreitung am Ende einerseits zu einer Vollkommenheit der Kunst sowie zu Grenzenlosigkeit, die eine tiefe menschliche Sehnsucht nach dem Wunder und der Schönheit anspricht. Andererseits sind auch Auflösung oder sogar Loslösung vom Leben möglich.

Über fachliches und kulturhistorisches Wissen, das solche spezifischen Bezüge umfasst, verfügen die jugendlichen Leser*innen wahrscheinlich nicht von sich aus. In Bezug auf ihre Deutungshandlungen ist allerdings zu erwarten, dass sie in ihren Äußerungen auf das Verhältnis von Seiltanzen und Kunst eingehen und ihre Vorstellungen benennen. Die Verwendung von Fachbegriffen wie etwa ‚Allegorie‘ oder ‚Symbol‘ kann dabei nicht vorausgesetzt werden.

3.3.3 Überlegungen zum Merkmal der Unbestimmtheit

Die allgemeine Erwartung ist, dass die Auslassungen in der Ballade die Vorstellungsbildung der Proband*innen anregen (vgl. Köster 2001: 181). Wahrscheinlich werden sie Schlüsse hinsichtlich der Titelfigur ziehen und etwa Überlegungen zu Eigenschaften der Figur anstellen. Insbesondere die Offenheit des Schicksals des Protagonisten, die mit der achten Strophe vermittelt wird, könnte die Leser*innen dazu anregen, sich konkret vorzustellen, wie es mit dem Protagonisten weitergeht. Der Blick des Astronomen auf den Seiltänzer zwischen den Sternen stünde dann metonymisch für den „Blick“ aller Rezipierender – mithilfe ihrer Vorstellungskraft – auf die erzählte Welt und den Protagonisten. Bartls Überlegungen zum entstehenden Hybriden, das sie als Charakteristikum vieler Balladen setzt (vgl. Bartl 2017: 13), wäre dann in der aktivierten Vorstellungskraft der Rezipierenden wiederzufinden. Die Jugendlichen könnten sich etwa fragen, ob Felix sein Ziel erreicht hat und zufrieden ist in der Ausübung seiner Kunst.

Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil scheint damit in einer Reihe mit anderen, bekannteren Werken Michael Endes zu stehen, wenn es um grundlegende poetologische Überlegungen des Autors geht. Die Vorstellungsbildung der Leser*innen anzuregen erscheint als zentrale Intention des Autors. Diese ist auch von einem didaktischen Aspekt geprägt, nämlich der Überzeugung, dass Imaginationsfähigkeit die Entwicklung eines Menschen zu einem verantwortungsbewussten Subjekt unterstützt:

Endes Glaube an die Phantasie findet sich in seinem Verständnis vom Leseerlebnis: Der Leser soll in das Reich der Phantasie eintauchen und durch die Erfahrungen, die er in Phantasien (wie Ende es seit der *Unendlichen Geschichte* nennt) gesammelt hat, unsere Welt verändern. In seinen Werken werden jedoch keine fertigen Lösungen geliefert – seine Gesellschaftskritik findet nur phantastische Lösungen und bleibt der Allegorie treu. (Zamolska 2021: o. A.).

3.3.4 Aspekte der ästhetischen Gestaltung

Die Ballade erhält ihren Liedcharakter durch ein bestimmtes Verhältnis von Metrum und Rhythmus, das von großer Regelmäßigkeit bestimmt ist. Über alle Strophen hinweg folgen auf zwei vierhebige, jambische Verse mit männlicher Kadenz zwei dreihebige jambische Verse mit weiblicher Kadenz. Diese ersten vier Verse je einer Strophe stehen im Paarreim. Die letzten vier Verse jeder Strophe bilden einen Kreuzreim: Auf je einen vierhebigen jambischen Vers folgt je ein dreihebiger jambischer Vers. Alle Kadenzen sind hier männlich. Bei einer Vertonung wären vermutlich vielerlei melodische Möglichkeiten gegeben; klanglich wäre es auch möglich, die erste Silbe der vierhebigen Verse als Auftakt zu realisieren und also bei den restlichen Silben des Verses nur zwei Silben zu betonen (das wären dann jeweils Abfolgen von Auftakt und Anapäst). So wäre es möglich, die Ausprägung der Regelmäßigkeit, die – je nach Gusto der Rezipierenden – Variationsmöglichkeiten bietet, in einem Korrespondenzverhältnis zum Thema des Seiltanzens zu denken: Das Metrum böte gleichsam einen ‚Untergrund‘ für die ‚tänzerischen Bewegungen‘ der klanglichen Umsetzung.

Beim mitsprechenden Lesen der Verse einer Strophe fällt eine bestimmte metrisch-rhythmische Festlegung auf, die Korrespondenzen zur Ebene der *histoire* eröffnet: Bezogen auf die narrative Ebene und die Entwicklung der

Handlung geht mit der jeweiligen Einteilung der Strophen in vier Verse im Paarreim, vier Verse im Kreuzreim in Verbindung mit den beschriebenen metrisch-rhythmischen Eigenschaften die Beobachtung einher, dass die vier ersten Verse jeder Strophe eher eine (sich auch im Fortgang der Handlung verändernde) Situation beschreiben und die vier letzten Verse jeweils von etwas Neuem, Spannendem oder Überraschendem künden.

Es wäre überraschend, wenn alle Proband*innen Überlegungen zu Korrespondenzen zwischen der Ebene der ästhetischen Gestaltung und der Handlungsebene äußerten. Sie müssten zuvor (im Unterricht) dazu angeleitet werden, solche Überlegungen anstellen zu können. Die Jugendlichen könnten aus dem Unterrichtszusammenhang noch wissen, dass Balladen lyrische, epische und dramatische Ebenen verbinden. Auf Basis dieser Aspekte des Textsortenwissens könnte ihnen bekannt sein, dass Balladen häufig eingängige Reimschemata aufweisen und dass in Balladen spannende Geschichten erzählt werden, worauf die Proband*innen eventuell beim Lauten Denken eingehen könnten.

II. Datengestützte Forschung

4. Zentrale Forschungsfrage und weitere Fragen

In den beiden vorigen Kapiteln wurde die vorliegende Untersuchung in den Forschungskontext eingeordnet. Außerdem wurden die textseitigen Verstehensanforderungen expliziert, deren Darstellung wichtig ist für die Betrachtung der „Bezugnahme auf Textinhalte“ (Stark 2010: 67) der Proband*innen. Im Folgenden gilt es, die zentrale Fragestellung und weitere kritische Fragen der Untersuchung vorzustellen.

Felix Fliegenbeil weist viele textuelle Merkmale auf, die Leser*innen verwirren oder überraschen können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit möchte ich Abrahams den jugendlichen Leser*innen in den Mund gelegten Gedankengang: „Dies ist anders, als ich es erlebe“ (Abraham 2000: 18) – oder, wie ich ergänzen würde, „und anders als ich es mithilfe meines Weltwissen eingeordnet habe“ – in folgende Fragestellung übersetzen: Welche

Verstehenshandlungen, welche Umgangsweisen mit dem literarischen Gegenstand verbinden sich mit Textsignalen, die potenziell Irritation auslösen?²⁰ Die Annahme ist, dass sich „Mechanismen des Umgangs mit Irritationen“, ähnlich wie von Schlachter (2020a) herausgearbeitet, rekonstruieren lassen. Mit der Forschungsfrage und der Hypothese dazu verbindet sich eine weitere Frage: Welche Unterschiede lassen sich zwischen den Verarbeitungsweisen und den Deutungsangeboten der Leser*innen verzeichnen? Zu diesem Zweck berücksichtige ich Aspekte, die – textseitig gedacht – die Zugänglichkeit der Ballade und – subjektseitig – interessante Umgangsweisen der Schüler*innen bei der Sinnkonstruktion betreffen. Unter Rückbezug auf oben formulierte Forschungsfrage erscheint es mir wissenswert, ob es graduelle Unterschiede gibt, für deren Differenzierung der individuelle Umgang mit Irritationen ausschlaggebend sein könnte.

5. Darstellung und Reflexion des methodischen Vorgehens

Dieses Kapitel stellt die praktische Umsetzung der Untersuchung vor. Es werden die Erhebungsmethode des Lauten Denkens und die Erhebungssituation rund um die beteiligten Jugendlichen erläutert. Anschließend geht es um die Vorgehensweise bei der Auswertung der erhobenen Daten.

5.1 Die Gruppe der Proband*innen

Die Erhebung der Daten erfolgte im Juni 2021 im Rahmen von Wechselunterricht in einer siebten Klasse an einer Berliner Integrierten Sekundarschule. Nach der Zustimmung der Schulleitung, der Schulkonferenz und der Eltern der Proband*innen konnten Audio-Interviews in der Schule aufgezeichnet werden. Die Unterrichtseinheit der Deutschlehrerin zum Thema Balladen lag zum Erhebungszeitpunkt schon fast vier Monate zurück. Bedingt durch die Coronapandemie fand der Balladenunterricht vorwiegend im Modus des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause statt.

²⁰ Die vorliegende Untersuchung orientiert sich mit diesem Fokus an der Forschung von Pieper (2020), die nach der „Relation zwischen textseitigem Irritationspotenzial und lernerseitiger Realisierung“ (ebd.: 137) fragt. Siehe auch Kapitel 2 dieser Arbeit.

Die Proband*innen für die vorliegende Untersuchung wurden mithilfe der Lehrkraft ausgewählt. Das Kriterium für die Auswahl war die Leistung im Fach Deutsch. Insgesamt haben vier Jugendliche an der Untersuchung teilgenommen, eine Probandin und drei Probanden: Mia (12 Jahre) befindet sich bisher insgesamt auf einem schwächeren Leistungsniveau. Jakob (14) und Noah (13) gehören eher zu den leistungsstarken Schülern. Simons (12) Leistungen zählen zum Mittelfeld in der Klasse.²¹ Alle angegebenen Namen sind Pseudonyme. Die Aufnahme mit Jakob war zugleich die Pilotaufnahme, mit deren Hilfe die Lautes-Denken-Befragung in drei Durchgängen getestet und verfeinert wurde. Alle Probanden haben Deutsch als Erstsprache. Jakob weist als einziger der vier Jugendlichen diagnostizierte Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) auf.

5.2 Die Erhebungsmethode des Lauten Denkens

Beim Lauten Denken wird der untersuchte Personenkreis gebeten, bei der Lektüre alle aufkommenden Gedanken – Ideen, Fragen und auch Assoziationen und Gefühle – zu verbalisieren. Als introspektives Verfahren (vgl. Stark 2010: 62) erscheint das Laute Denken gut dafür geeignet, mentale Handlungen, welche die Primäraufgabe begleiten, zu erfassen. Kognitive Verstehenshandlungen sind allerdings nicht direkt beobachtbar (vgl. Heine/Schramm 2007: 167). Es werden also in den entsprechenden Studien hauptsächlich prozessbegleitende Forschungsdesigns entworfen, um auf deren Grundlage „Denkprozesse und Wissensstrukturen“ (ebd.) bei der Textbegegnung zu rekonstruieren. Dabei wird auf die kognitions-wissenschaftlichen Grundlagen der Leseforschung zurückgegriffen. Im Hinblick auf die Theorie der Informationsverarbeitung geht es darum, „Denkaktivität als Reihung mentaler Zustände [...] mithilfe der Analyse von Lautdenkprotokollen“ (Heine/Schramm 2007: 170) zu betrachten. Eine wichtige theoretische Grundannahme dafür ist, dass die Proband*innen „keine be-

²¹ Das Lautdenkprotokoll einer weiteren Probandin aus dem Mittelfeld konnte nicht verwendet werden, da die Jugendliche Schwierigkeiten mit der Methode hatte, die sich nicht über die Instruktion oder Interventionen lösen ließen. Ein anderer Schüler, der laut Lehrerin zu den eher Leistungsschwächeren zählt, ist von der Teilnahme zurückgetreten.

sonderen Einblicke in ihre eigenen kognitiven Strukturen haben“ (Stark 2010: 60). Beim kognitiv anspruchsvollen Leseprozess, den damit verbundenen kognitiven Teilprozessen sowie anderen kognitiven Handlungen und Zuständen, die im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, dessen Kapazität individuell verschieden ist (vgl. Grzesik 2005: 146–151), kommt es unweigerlich zur Auswahl von verbalisierten Gedanken oder Gefühlen, wie Stark (2010: 73) unterstreicht. Die daraus resultierenden Protokolle seien daher „immer unvollständig und fragmentarisch“ (ebd.).

Stark hebt hervor, dass das Laute Denken in Verbindung mit dem kognitiv hochkomplexen Leseprozess tatsächlich eher eine „Mischform“ (ebd.: 63) zwischen simultaner und retrospektiver Verbalisierung von Gedanken darstelle.²² Umso wichtiger für die Datenqualität ist es, den Aspekt des simultanen Lauten Denkens mithilfe einer präzisen Instruktion zu stärken. Heine/Schramm (2007: 171–173) argumentieren in eine ähnliche Richtung, wenn sie selbst- und fremdadressierte Verbalprotokolle unterscheiden. Nur das selbstadressierte Laute Denken, das keinen dominanten „metakognitiven Fokus“ (ebd.: 171) aufweise, sondern sich – wie ein „Gedankenstrom“ (Stark 2010: 67) – aus Äußerungen von Gedanken zur Primäraufgabe zusammensetze, lassen die Autorinnen als Lautdenkprotokolle gelten. Um diese Qualität der Daten zu erreichen und zu sichern, muss die Instruktion zum Lauten Denken so beschaffen sein, dass sie die Proband*innen auf die Offenheit der Methode und den Gedankenstrom einstimmt und sie zugleich davon entlastet, Theorien aufzustellen oder ihre Äußerungen zu erklären (vgl. ebd.: 68–71). Durch eine störungsfreie Umgebung und die Einladung im Rahmen der Instruktion, möglichst viel von dem, was ihnen durch den Kopf geht, zu verbalisieren, soll einer Zensur, sozial erwünschten Antwort-

²² Das retrospektive Laute Denken, bei dem beispielsweise nach der Lektüre über das etablierte Textverständnis laut gedacht würde, kommt nicht zum Einsatz. Die mit einer solchen Aufgabe verbundenen Erklärungen und Reflexionen würden nicht die Daten liefern, die für Fragestellungen interessant sind, welche sich darauf fokussieren, was Proband*innen im Umgang mit Texten verstehend tun. Da der Leseprozess in hohem Maße automatisiert abläuft, sind „adäquate Selbstauskünfte im Anschluss an den Leseprozess kaum zu leisten“ (Stark 2010: 58).

ten, Auslassungen und dem Theoretisieren über das Gesagte vorgebeugt werden (vgl. ebd.: 73–75).²³

Das lesebegleitende Laute Denken bei der Begegnung mit einem literarischen Text unterscheidet sich von einer Lesesituation im Unterricht oder in der Freizeit und stellt eine „Laborsituation“ (Stark 2014: 579) dar. Es ist diesbezüglich unvermeidlich, dass die Methode zu einer Verlangsamung bei der Durchführung der Primäraufgabe führt. Für die Untersuchung der Verstehensprozesse bei der spezifischen Textbegegnung mit der Ballade *Felix Fliegenbeil* bedeutet das Folgendes: Der Umgang mit irritierenden Textstellen, also mit Herausforderungen oder Hürden bei der Kohärenz-etablierung, steht im Fokus der Untersuchung. Sicherlich lenkt die Methode die Aufmerksamkeit der Proband*innen auf manche dieser Textstellen. Einige von diesen sind auch für den dritten Durchgang des Lauten Denkens markiert (siehe Anhang: Skript zur Erhebungssituation, S. XIV–XV), allerdings betrifft das nicht alle potenziell irritierenden Textstellen der Ballade. Eine mögliche Umgangsweise mit Irritation ist Verlangsamung, daher muss sich die Laborsituation nicht verfälschend auf den Prozess des Lauten Denkens auswirken.²⁴

5.3 Anwendung des Lauten Denkens und der Interviewfragen

Wie es in der Literatur zu Lautes-Denken-Erhebungen empfohlen wird, haben auch die vier Jugendlichen nach der Instruktion zunächst eine Vorübung gemacht und zu einer Karikatur laut gedacht, um die Methode kennenzulernen und auszuprobieren (vgl. Stark 2010: 68). Anschließend

²³ Stark (2010) liefert den bislang detailliertesten Forschungsüberblick für deutschdidaktische Leseprozess-Fragestellungen zur Methode des Lauten Denkens und reflektiert darin die bestmögliche Ausgestaltung einer Erhebung, um qualitativ hochwertige Daten zu erhalten, sowie die Grenzen der Methode.

²⁴ Diese Argumentation lehnt sich hier zum einen an einen Gedanken von Stark (2010: 64) an, der auf die Möglichkeiten verweist, aus Lautes-Denken-Daten diagnostische Schlussfolgerungen in Bezug auf die Verstehenskompetenz zu ziehen. Zum anderen folgt sie auch Überlegungen von Pieper und Strutz (2018: 10–11), die in Bezug auf verlangsamtes Lesen oder Verweilen bei metaphorischer Sprachverwendung zu bedenken geben, dass beides sowieso einer ästhetischen Lesehaltung entspreche, die auch im Umgang mit poetischen Texten erfahrene Leser*innen einnehmen würden.

wurde das Laute Denken zur Ballade in drei Durchgängen organisiert:²⁵ In einer Mappe fanden die Proband*innen jeweils pro Seite eine Strophe der Ballade vor, die sie vorlasen und zu der sie ihre Gedanken verbalisierten (siehe Anhang: Skript zur Erhebungssituation, S. III–IX). Die Jugendlichen konnten selbst bestimmen, wann sie weiterblättern und auf diese Weise einen neuen textseitigen Impuls zum Lauten Denken erhalten wollten. Dieses Vorgehen ist auch dazu gedacht, die Offenheit der Erhebungssituation zu unterstreichen, bei der die Jugendlichen möglichst ungehemmt alles aussprechen sollen, was ihnen zur Lektüre durch den Kopf geht (vgl. ebd.: 64). Beim zweiten Durchgang erhielten die Jugendlichen die Instruktion, den ganzen Balladentext leise zu lesen und nochmals laut dazu zu denken. Für den dritten und letzten Durchgang überblickten sie erneut den Gesamttext, der aber diesmal mit Markierungen versehen war: Hervorgehoben waren die erste und die letzte Strophe, verbunden mit der Aufforderung, beide zu vergleichen und dazu laut zu denken. Außerdem waren ausgewählte weitere Verse mehrerer Strophen markiert, die Irritationspotenzial bergen; die Jugendlichen sollten auch dazu noch einmal ihre Gedanken, Einfälle und Fragen laut äußern.

Der gesamte Versuchsaufbau kann im Anhang dieser Arbeit nachvollzogen werden (siehe Anhang: Skript zur Erhebungssituation). Insgesamt entstanden vier Protokolle von rund 43 (Jakob; siehe Anhang, S. XVII), 50 (Mia; siehe Anhang, S. XXXVII), 26 (Noah; siehe Anhang, S. L) und 35 Minuten (Simon; siehe Anhang, S. LXII) Länge, die nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) für ein Basisprotokoll verschriftlicht wurden (siehe Abschnitt 5.4). Auf die drei Durchgänge folgten Interviewfragen, um das etablierte Textverständnis und die Einstellung der Schüler*innen zur Ballade zu erfassen (siehe Anhang: Skript zur Erhebungssituation, S. I). Außerdem wurden die Jugendlichen gebeten,

²⁵ Die Untersuchung folgt hier dem Modell von Datenerhebung, wie es in der LiMet-Schülerstudie entwickelt wurde, vgl. zum Beispiel Pieper/Strutz (2018: 10–11): Die Textbegegnung erfolgt in mehreren Durchgängen (abschnittsweise Präsentation, Text als Ganzes und Text mit markierten Metaphern) und zielt am Schluss mithilfe von Interviewfragen auf die Ausformulierung der etablierten globalen Kohärenz.

aus einer Liste mit handlungs- und produktionsorientierten Aktivitäten (vgl. LISUM 2007) diejenigen auszuwählen, welche sie im Hinblick auf die *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* am liebsten bearbeitet hätten (siehe Anhang: Skript zur Erhebungssituation, S. I).

Insgesamt weist der Teil der Befragung mit den Interviewfragen auch spontane Nachfragen auf, weil grundsätzlich auf mehr kommunikative Interaktion gesetzt wurde. Dieser Teil der Befragung verlief daher bei allen vier Jugendlichen unterschiedlich intensiv. Simon und Noah haben etwa auch Fragen zur Bildlichkeit in der Ballade beantwortet. Bei Mia, die während der Lautes-Denken-Durchgänge Schwierigkeiten mit der Methode hatte, fiel die Befragung knapp aus, weil es insgesamt zu einer Zeitüberschreitung gekommen war.

Was die Qualität der generierten Daten betrifft, so könnte diese bei kritischer Prüfung teilweise auch eingeschränkt sein. Durch die zusätzlichen Fragen zur Bildlichkeit in zwei Fällen, die ich spontan gestellt habe und die daher fachlich nicht vorbereitet waren, könnten Noah und Simon eine zusätzliche Beeinflussung ihres Reflexionsprozesses erlebt haben. Insbesondere in der Erhebungssituation mit Mia, die in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu der gescheiterten Befragung der zweiten Probandin stattfand, gab es von meiner Seite nachdrücklichere Interventionen bei den Lautes-Denken-Durchgängen, wenn der Prozess ins Stocken zu geraten drohte. Dem „Problem der sozialen Situation“ (vgl. Stark 2010: 74) wurde also in diesem Protokoll anders und auch abweichend vom Skript begegnet. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Probandin durch diese Ausgestaltung der Erhebungssituation eine Beeinflussung und weniger Offenheit erlebt hat als die anderen drei Probanden. Dennoch wurde das fragliche Lautdenkprotokoll im Rahmen der Untersuchung ausgewertet, weil die Struktur der drei Durchgänge des Lauten Denkens sowie das Laute Denken zu markierten Versen durchaus eine Vergleichbarkeit der Aussagen Mias mit den Aussagen der anderen Jugendlichen erlaubt. Auch bei der Lautes-Denken-Sitzung mit Jakob gab es Abweichungen im Vergleich zu den anderen Sitzungen, weil diese nicht in der Schule, sondern bei Jakob zu Hause stattfand.

Bedingt durch diese Gegebenheiten und wegen des Charakters der Pilot-Sitzung gab es zum Beispiel mehr Unterbrechungen des Prozesses als bei den anderen Sitzungen. Die vertraute Umgebung zu Hause könnte insgesamt Jakobs Äußerungen beeinflusst haben. In welcher Weise sich dies in seinem Protokoll niederschlägt, kann aber auf der Basis der Daten nicht klar abgebildet werden.

5.4 Lautdenkprotokolle nach GAT-2-Transkriptionsregeln

Die den Prinzipien der GTM folgenden Vergleichsprozesse werden auf Verbaldaten angewendet. Die Audioaufnahmen der Lautes-Denken-Befragungen mit den vier Jugendlichen liegen in Form von Transkripten vor, für deren Erstellung die GAT-2-Konventionen angewendet wurden. Befolgt wurden die Regeln zur Erstellung von Basistranskripten (vgl. Selting u. a. 2009). Die Transkription nach GAT-2-Konventionen wird im deutschsprachigen Raum für die Analyse von Gesprächsdaten verwendet. Bei der Anfertigung der Transkriptionen habe ich meine Instruktionen und Interventionen, die dem vorbereiteten Skript für das Laute Denken in den drei Durchgängen entsprechen, aus zeitökonomischen Gründen an den entsprechenden Stellen als zusammenfassende Notiz ins Protokoll aufgenommen und nicht wortgetreu wiedergegeben. Allerdings finden sich Interventionen, die vom Skript abweichen, im Transkript wieder.

Mit GAT 2 werden etwa auch Pausen, die Prosodie und affektive Äußerungen erfasst. Zum Nachvollzug der Prosodie wird der Fokusakzent markiert; dies geschieht durch die Verwendung von Großbuchstaben bei sonstiger alleiniger Kleinschreibung (vgl. ebd.: 371–373). Die Tonhöhenbewegung wird durch bestimmte Satzzeichen kenntlich gemacht (vgl. ebd.: 373–375). Hier ein Beispiel: „(.) und zwar hat er für mich einen namen der auch zum tanzen auf ähm NICHTS steht,“ (Transkript_Simon, Pos. 129). Affektive Äußerungen werden berücksichtigt, indem non- und paraverbale Signale, etwa Umblättern, Atmung, Lachen oder die *smile voice*, markiert werden. Im Folgenden ein Beispiel für hörbares Ausatmen und die *smile voice*: „normaler <<:> DRAHT hh°> | haha ((lacht)) | (.) auf dem er lieber balancieren <<:>“

würde (.) ok>“ (Transkript_Jakob: Pos. 125–127). Die mithilfe der Konventionen verschriftlichten Informationen über die verbalen Äußerungen können ein Anhaltspunkt für die Rekonstruktion von Verstehensoperationen sein, wenn etwa eine besondere Betonung, die Tonhöhenbewegung oder eine affektive Äußerung darauf hindeuten, dass Sprecher*innen irritiert oder belustigt sein könnten. Nicht zuletzt sichern die Konventionen das Gütekriterium der Transparenz (vgl. Flick 2020: 254), indem eine Grundlage für intersubjektive Nachvollziehbarkeit geschaffen wird.

5.5 Auswertung mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie (GTM)

Die Auswertung der Daten folgt einigen Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie (GTM).²⁶ Es handelt sich aber bei meiner Untersuchung nicht um eine ‚GTM-Studie‘, da die Untersuchung verschiedenen Limitationen unterworfen ist, die eine solche Bezeichnung nicht rechtfertigen. Die für die Auswertung der Lautdenkprotokolle hilfreichen Aspekte der Methodologie sowie die Limitationen werden im Folgenden erläutert.

Die GTM bietet eine Reihe methodischer Schritte, um „eine in den Daten begründete Theorie“ (Mey/Mruck 2020: 514) herauszubilden, anstatt umgekehrt „Daten zum Testen von Universaltheorien“ (ebd.: 515) zu nutzen. Prägnant formulieren Strauss und Corbin, die die GTM mitbegründet bzw. weiterentwickelt haben: „One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge“ (Strauss/Corbin 1990: 23). Diese Haltung führt zu einem „Forschungsstil“ (ebd.: 513), der dadurch charakterisiert ist, dass „in allen Phasen Vergleichsprozesse“ (ebd.: 524) stattfinden. Auf die Erforschung des literarischen Verstehens bezogen bietet es sich an, theoretische Überlegungen von den Daten ausgehend auszuformulieren. Die Verbaldaten der Lautdenkprotokolle zeugen vom stark von Individualität geprägten Prozess der Text-Leser*innen-Interaktion beim literarischen Lesen.

²⁶ Begründet wurde die GTM in den Sozialwissenschaften; sie findet etwa Verwendung in Studien aus Soziologie, Erziehungswissenschaften oder Psychologie und wird bis heute weiterentwickelt und reflektiert (vgl. Mey/Mruck 2020: 514–521).

Mit der Entscheidung für Schritte der GTM ist es möglich, Phänomene in den Daten zu identifizieren, zu systematisieren sowie Strukturen innerhalb der Komplexität herauszuarbeiten (vgl. Kubik 2016: 249). Auf der Grundlage dieser Strukturen können die Hypothesen zur zentralen Forschungsfrage und den damit verbundenen weiteren Fragen geprüft werden. Bei der Auswertung der Verbaldaten kommen also Kernprozeduren der Methodologie – theoretisches Sampling und Codierverfahren zu Vergleichszwecken – zur Anwendung. Die mittels der vorbereiteten Interviewfragen erhobenen Daten wurden ebenfalls codiert und auf diese Weise für eine Analyse aufbereitet (siehe dazu Abschnitt 5.5.2).

5.5.1 Von Daten zu theoretischen Überlegungen

Die Kernelemente der Methodologie – theoretisches Sampling und Codierverfahren – wurden für die vorliegende Untersuchung wie folgt berücksichtigt:

5.5.1.1 Auswahlentscheidungen und Limitationen

Die Bildung der (mit nur vier Personen) sehr kleinen Stichprobe erfolgte nach unterschiedlichem Leistungsniveau im Bereich des Deutschunterrichts. Aus diesem Kriterium könnte eine erste Möglichkeit zur Kontrastierung (vgl. Mey/Mruck 2020: 522) und eine Vergleichsdimension für die Untersuchung abgeleitet werden. Allerdings ist die Stichprobe zu klein, um dieses Ziel wirklich zu erreichen. Da beim Lesen ohnehin von individuellen Zugriffsweisen auf die Balladenlektüre auszugehen ist (vgl. Grzesik 2005: 356), erscheint das Auswahlkriterium des Leistungsniveaus als ein rein pragmatisches, das wahrscheinlich keinen weiteren Aussagewert für die Untersuchung hat. Im Aufbau der Untersuchung mit dem strophenweisen Lauten Denken, dem Lauten Denken zum Gesamttext und dem dritten Durchgang, der das Laute Denken zu hervorgehobenen Versen beziehungsweise Strophen erfordert, ist das theoretische Sampling enthalten: Insbesondere der dritte Durchgang folgt meiner subjektiven Auswahlentscheidung (vgl. Mey/Mruck 2020: 522), die darauf abzielt, Vergleiche zwischen den Daten anzustellen, die zu den hervorgehobenen Ver-

sen/Strophen generiert wurden. Die Vergleichsgröße ist hier textbasiert, denn es wurden ausgewählte Verse markiert, die potenziell Irritation auslösen können und deren Gestaltung bestimmte Anforderungen an das Verstehen stellt, was eine didaktische Herausforderung nach sich ziehen kann; auch beim Strophenvergleich geht es darum, dass die Abwandlungen in den Versen Irritationspotenzial bergen. Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, basiert diese Auswahlentscheidung auf der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Analyse des Balladentexts (siehe Abschnitt 3.3).

Insgesamt kann der Prozess der Untersuchung nicht als „idealtypisch“ nach der GTM gelten: Er schließt nicht mit einer „theoretischen Sättigung“ (beide Zitate: Mey/Mruck 2020: 522) ab, sondern ist im Rahmen der Masterarbeit pragmatischen Limitationen unterworfen. Diese bestehen in Bezug auf die Kapazitäten bei der Datenerhebung und -auswertung: Der gesamte Auswertungsprozess wurde nur von einer Person durchgeführt. Kubik (2016) betont jedoch, Teamarbeit sei bei GTM-Studien von zentraler Bedeutung (vgl. ebd.: 252). Insbesondere die Reliabilität der Auswertungsverfahren könne nur durch zwei oder mehr Rater*innen gewährleistet werden (vgl. auch Pieper/Strutz 2018: 14–15 und 29). Dieser Limitation wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung so begegnet, dass der Prozess des offenen Codierens im Abstand von rund zehn Tagen wiederholt wurde, womit eine Form der Retest-Reliabilität zur Anwendung kam. Der gesamte Codierprozess bei der GTM ist überdies nicht linear zu verstehen; insofern wurden auch zu späteren Zeitpunkten im Auswertungsprozess frühere Codierentscheidungen überarbeitet. Außerdem haben Codierungsentscheidungen und theoretische Überlegungen anderer Forscher*innen aus dem Feld der literaturdidaktischen Verstehensforschung die Entwicklung des hier verwendeten Kategoriensystems beeinflusst: Die Codes wurden aus dem Material selbst gebildet, zum Teil allerdings mit Bezeichnungen versehen, die aus ähnlicher Forschung bekannt sind (vgl. auch zu konzeptuellen Codes: Stark 2014: 574). Dies wird im Rahmen dieser Untersuchung transparent gemacht (siehe Kapitel 2 und Abschnitt 5.5.1.3 dieser

Arbeit). Eine entscheidende Limitation der Untersuchung besteht im institutionell festgelegten Umfang des Projekts, was bereits die Stichprobengröße beeinflusst und dem eigentlich rekursiven und iterativen Prozess der Analyse Grenzen setzt (vgl. Stark 2014: 581). Mit der zeitökonomischen Begrenztheit hängt auch zusammen, dass die Analyse im Ergebnisteil dieser Arbeit fast ausschließlich die Lautes-Denken-Durchgänge berücksichtigt. Die Antworten der Proband*innen auf die Interviewfragen werden hingegen nur einbezogen, um bestimmte Gedankengänge und Rekonstruktionen von Bearbeitungsweisen zu illustrieren und erhalten keinen eigenen Analyseabschnitt im 6. Kapitel.

5.5.1.2 Offenes Codieren und Memos

Die erste Annäherung an das Material erfolgt durch das sogenannte *offene Codieren* (vgl. Strauss/Corbin 1990: 61–74). Die dabei verwendeten Labels sollen „eine konzeptionelle Erschließung der Daten“ (Kubik 2016: 250) ermöglichen und stellen eine erste „Interpretationsarbeit“ (Mey/Mruck 2020: 525) dar: Damit wird das Datenmaterial der vier Protokolle untereinander vergleichbar. Die Codes werden mit theoretischen Anmerkungen (Code-Memos) versehen. Diese Memos enthalten Beschreibungen des Codes, ein Ankerbeispiel und das entsprechende Zitat aus der Ballade dazu. Außerdem werden Überlegungen zum Umgang des*der Jugendlichen mit der Textbasis angestellt, wobei auch Bearbeitungsweisen beschrieben werden, die wiederum selbst Codes sein können (mit Fettdruck markiert). Unter dem Stichwort „Systematische Perspektive“ werden Gedanken für die Ergebnisdarstellung festgehalten. Die folgenden Tabellen²⁷ zeigen exemplarische Ausschnitte aus der Code-Liste, die auch für die Ergebnispräsentation im Folgekapitel wichtig sind. Diese Darstellungen bieten einen Einblick in meinen Analyse- und Interpretationsprozess, der im Rahmen einer GTM-Untersuchung, die weniger Limitationen unterworfen

²⁷ Alle Tabellen in dieser Arbeit sind eigene Darstellungen. Der Aufbau der Code-Memos in den Tabellen 1 und 2 folgt dem Vorbild von Schlachters Tabellengestaltung: Vgl. z. B. Schlachter 2020b: 201–202.

wäre, stärker iterativ ablaufen würde. Nachfolgend ein Beispiel für Codes über Teiloperationen des Lesens:

Tabelle 1: Codebeispiele (Leseprozess)

Code	Code-Memo	Häufigkeit
Elaboration	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn das Gelesene in eigenen Worten ausformuliert wird, wobei das Gesagte nicht notwendigerweise mit dem Text übereinstimmen muss.</p> <p><u>Textbasis:</u> „Das Publikum sah schweigend zu und hielt die Hüte fest“ (Strophe 6, Vers 45–46).</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u> „warum halten die ihre Hüte fest; (-) ich dachte immer wenn man beGEIStert is, (.) dann wirft man den hut hoch; und wenn man dann angespannt (-) ja dann hält man den irgendwie fest; hm (-) ich hätte eher geschrieben dass die die luft anhalten. aber (.) ja–“ (Transkript_Jakob: Pos. 157–164).</p> <p><u>Bezug zum Text:</u> Frage an sich selbst zu einem Textelement (Verweilen bei „und hielt die Hüte fest“); lokale Kohärenz (gespanntes Abwarten des Publikums) bei gleichzeitiger Reflexion (= Elaboration) über andere Ausdrucksformen von Anspannung/Neugier unter Aktivierung von Weltwissen. Thema ‚Anspannung‘ basiert auf Inferenz. Ausdruck von Irritation: „ich dachte immer“. Emotionale Beteiligung: „hm“ als Zeichen einer eigenen emotionalen Spannung (vgl. dazu Kubik 2018: 60; Fußnote 8). Aneignung, indem eine Reformulierung des Textelements erfolgt („ich hätte eher geschrieben dass ...“). Einfühlung in das Publikum (Perspektive von innen; „luft anhalten“).</p> <p><u>Systematische Perspektive:</u> Irritation führt zu Elaboration und ist Ausgangspunkt für vertiefte Auseinandersetzung</p>	59
Inferenz	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eine Schlussfolgerung aus dem Gelesenen gezogen wird (vgl. Christmann 2015).</p> <p><u>Textbasis:</u> „Dann nahm er einen dünnern Draht ...“ (Strophe 5, Vers 37).</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u> „(0.10) also vielleicht is er ja auch eine kleine person oder so, und (-) also so_n dünner draht der müsste <<:> ja eigentlich reissen>–“ (Transkript_Mia: Pos. 108–109).</p> <p><u>Bezug zum Text:</u> Schlussfolgerung in Bezug auf den Protagonisten, auch im Sinne einer globalen Kohärenzbildung (wenn Felix klein ist, ist er auch so leicht, dass er auf dünnsten Untergründen Halt findet). Ansatz für ein Deutungsangebot (besondere Eigenschaften der Figur ermöglichen das Unmögliche). Emotionale Beteiligung erkennbar durch Zögern (Innehalten zu Beginn) und durch die <i>smile voice</i>. Vielleicht ein Ausdruck für Staunen? Freude am Gelesenen und der eigenen Vorstellung? Formulierungen („vielleicht is er ja auch“; „müsste ja eigentlich“) sind Vermutungen und könnten darauf schließen lassen, dass Mehrdeutigkeit wahrgenommen wird/Bedeutung in der Schwebe bleiben darf.</p> <p><u>Systematische Perspektive:</u> Deutungsangebot entwickeln durch Bezugnahme auf Darstellungsebene und Orientierung an der Handlung (Figur/Antizipation), dabei eine Haltung, die abwartend und noch offen ist.</p>	81

Hier folgt ein Beispiel für den Code ‚Irritation‘. Weil ‚Irritation‘ als Kernkategorie der Analyse fungiert, wurden hier unter „Analyseperspektive“ auch Gedanken zur möglichen Dimensionierung der Kategorie notiert.

Tabelle 2: Codebeispiel (Irritation)

Code	Code-Memo	Häufigkeit
Irritation	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn eine Textstelle Irritation (Verwunderung; Staunen) hervorruft, was sich auch als Irritation im Sinne einer Emotion äußern kann; dazu folgen ggf. weitere Ausformulierungen der Irritation, Gedanken, Fragen ...</p> <p><u>Textbasis:</u> „Er tanzte auf der Leere, als ob dort etwas wäre! [...] doch weil er ohne Halt nun war nahm ihn ein Windstoß mit“ (Strophe 7, Verse 51–52 und 55–56).</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u> „<beim umblättern> wie auch immer einen nix von nix wegwehen kann“ (Transkript_Noah: Pos. 108).</p> <p><u>Bezug zum Text:</u> Irritation im Sinne einer Emotion verbal durch „wie auch immer“ ausgedrückt. Lokale Kohärenzbildung zu den Textelementen (Leere und Wind), dabei auch Elaboration (Leere = „nix“; Wind = „nix“). Im Kontext der Erhebung: Verweilen, weil die Äußerung beim Weiterblättern zur nächsten Strophe mit etwas Verzögerung zum Lesen der Verse erfolgt und die Textelemente den Probanden offensichtlich noch beschäftigen.</p> <p><u>Systematische Perspektive:</u> Irritation als begleitende Emotion.</p> <p><u>Analyseperspektive:</u> Wichtig für die Kernkategorie Irritation sind „properties and dimensions of categories“ (Strauss/Corbin 1990: 69–72)^[SEP].</p> <p>Dauer (der Äußerung): ^[P]_[SEP]lang/kurz^[P]_[SEP]</p> <p>Frequenz: ^[P]_[SEP]häufig/selten^[P]_[SEP]</p> <p>Intensität: ^[P]_[SEP]mehr/weniger (stark/schwach)^[P]_[SEP]</p> <p>Wirkung: ^[P]_[SEP]Ins Verstehen führen/Nicht-Verstehen spüren (Kommunikationssignale beachten); ^[P]_[SEP]verweilen/drüber hinweggehen^[P]_[SEP]</p> <p>Funktion: ^[P]_[SEP]Vorstellungen entwickeln/Nicht-Verstehen feststellen (auch subjektseitig)</p>	24

Das folgende Beispiel bezieht sich auf den wichtigen Aspekt der Perspektivübernahme. Davis (1983) hat diese als eine Facette des psychologischen Konstrukts der Empathie beschrieben (vgl. ebd.: 123).

Tabelle 3: Codebeispiel (Perspektivübernahme)

Code	Code-Memo	Häufigkeit
Perspektivübernahme	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn Aussagen über die Figur getroffen werden. Diese Aussagen können sich auf Eigenschaften der Figur, ihre Bewusstseinsprozesse und ihre Handlungen beziehen.</p> <p><u>Textbasis:</u> „hoch droben auf dem Seil aus Stahl und immer ohne Netz“ (Strophe 3, Verse 23–24).</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u> „ich denke auch das is sehr gefährlich wenn man auf einem seil ohne netz steht auf äh auf einem STAHLseil– weil äh tut glaub ich auch an den füssen weh; und ohne netz is natürlich auch immer gefährlich.“ (Transkript_Simon, Pos. 107-111).</p> <p><u>Bezug zum Text:</u> Schlussfolgerung in Bezug auf den Protagonisten, im Sinne einer lokalen Kohärenzbildung: Sich-</p>	58

	<p>hineinversetzen in den Protagonisten bis hin zur Assoziation über seine sinnliche Wahrnehmung (Schmerzen). Emotionale Beteiligung nicht klar erkennbar; eventuell ist die wiederholte Interjektion ein paraverbales Signal dafür, aber nicht eindeutig aufzeigbar. Für Simon typische Formulierungen („ich denke“; „glaub ich“) sind Vermutungen (sich vortasten bei der Sinnkonstruktion).</p> <p><u>Systematische Perspektive:</u> Perspektivübernahme ist ein Ausgangspunkt für Vorstellungen, die erzählt werden können.</p>	
--	--	--

Die weiter oben besprochenen poetologischen Überzeugungen wurden ebenfalls codiert und spielen trotz ihrer geringen Häufigkeit über alle vier Protokolle hinweg dennoch eine wichtige Rolle bei den Verarbeitungsprozessen:

Tabelle 4: Codebeispiel (poetologische Überzeugungen)

Code	Code-Memo	Häufigkeit
Überzeugung_POET (poetologische Überzeugungen)	<p>Dieser Code wird vergeben, wenn in einer Äußerung eine poetologische Überzeugung (vgl. Pieper/Wieser 2018) vermutet werden kann.</p> <p><u>Textbasis:</u> Erstbegegnung mit Strophe 9</p> <p><u>Ankerbeispiel:</u> „(.) vielleicht hat der name irgendwas zu bedeuten–“ (Transkript_Mia, Pos. 194).</p> <p><u>Bezug zum Text:</u> Vermutung könnte dazu dienen, die Informationen aus der letzten Strophe in den Prozess der globalen Kohärenzbildung zu integrieren und dabei offen für neue Informationen zu sein. Der Name der Figur wird als Textsignal verstanden, das auf eine andere, verborgene Bedeutung verweist.</p> <p><u>Systematische Perspektive:</u> Die poetologische Überzeugung, dass der Sinn des Textes/ einzelner Textsignale gesucht werden muss, geht einher mit einem Verweilen und könnte weitere Suchbewegungen eröffnen.</p>	9

5.5.1.3 Axiales Codieren

Das offene Codieren geht bereits in die Kategorienbildung²⁸ über (vgl. Strauss/Corbin 1990: 65); der Übergang vom offenen zum *axialen Codieren*, bei dem Verbindungen zwischen Codes hergestellt werden, ist fließend. Ziel des axialen Codierens ist es, die gefundenen Phänomene zu systematisieren (vgl. Kubik 2016: 248), um im Prozess der Interpretation

²⁸ Kuckartz gibt den hilfreichen Hinweis, dass in der Literatur zur GTM, etwa bei Strauss und Corbin, die Verwendung der Begriffe Code und Kategorie durchaus uneinheitlich und inkonsistent ist (vgl. Kuckartz 2018: 36). Sein Lösungsvorschlag ist, die Begriffe als Synonyme zu verwenden. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies teilweise übernommen (so ist etwa der Code ‚Deutungsangebote‘ gleichzeitig eine Kategorie, siehe S. 53 dieser Arbeit). Größtenteils bemühe ich mich, den Begriff der Kategorie als abstraktere Einheit zu verwenden und den Begriff Code als kleinschrittigere konzeptuelle Einheit.

der Daten weiterzugehen. Um eine Systematik für die Betrachtung der Daten im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage und die damit verbundenen Fragen in diesem Kontext zu schaffen, wurden erste vergebene Codes zusammengefasst, hierarchisiert oder ausdifferenziert. So wurden die Codes ‚Elaboration‘ und ‚Inferenz‘ aus Tabelle 1 der Kategorie ‚Verstehensoperationen‘ zugeordnet. Der Code ‚Perspektivübernahme‘ (Tabelle 3) wurde unter die Kategorie ‚Handlungsorientierung‘ gefasst. ‚Überzeugungen–POET‘ (Tabelle 4) ist ein Subcode der Kategorie ‚Darstellungsebene‘. Kubik (2016) zeichnet transparent die Entwicklung von Codes und Kategorien (vgl. ebd.: 259–261) für die Auswertung ihrer Lautdenkstudie nach²⁹ (vgl. zu den Ergebnissen: Kubik 2018). Kubiks Kategoriensystem soll „emotionale, metakognitive [und] rein abstrakt-verbale Prozesse sichtbar“ machen (Kubik 2016: 261). Es ist insofern ein Vorbild für die vorliegende Arbeit, weil mein Interesse bei der Analyse auch einer größeren Bandbreite möglicher Verstehenshandlungen gilt. Kategorien von Kubik wie „Handlungsantizipation“ und „Theory of Mind“ (ebd.: 260) sind in meiner Kategorie ‚Handlungsorientierung‘ aufgegangen (innerhalb derer werden sie als Subcodes ‚Antizipation der Handlung‘ und ‚Perspektivübernahme‘ bezeichnet). Tabelle 5 zeigt zunächst die bei der Auswertung der vier Protokolle entwickelten Kategorien und die Beschreibungen dazu (Memos) als Liste ohne Kenntlichmachung von Verbindungen zwischen den Kategorien:

Tabelle 5: Kategorien

Kategorien	Memos
1. Darstellungsebene	Dies ist eine Kategorie für alle Codierungen, die sich auf die Ebene der Darstellung beziehen und Überzeugungen im Umgang mit dem literarischen Gegenstand erkennen lassen und das Bewusstsein für die Fiktionalität nahelegen.
2. Deutungsangebote	Dieser Code wird vergeben, wenn die Jugendlichen Deutungsangebote zur Ballade formulieren. Er fungiert als eigenständige Kategorie, da sich mit den

²⁹ Kubiks Kategorien (vgl. Kubik 2016: 260) lehnen sich eng an das Kategoriensystem an, das Janssen u. a. (2006) entwickelt haben, um verschiedenste Verstehenshandlungen beim literarischen Lesen zu erfassen. Janssen u. a. untersuchen dabei Noviz*innen, Schüler*innen am Ende der Mittelstufe, wobei sich die Teilnehmenden in ihrer Leistung im Literaturunterricht stark unterscheiden. Bei der Entwicklung ihres Kategoriensystems stützen sie sich auf eine Studie von Andringa (1995) über verschiedene Leseaktivitäten beim literarischen Lesen (vgl. Janssen u. a. 2006: 36–37).

	Deutungsangeboten verschiedene individuelle Verarbeitungsweisen verbinden.
3. Handlungsorientierung	Dies ist eine Kategorie für Codes mit Bezug zu narrativen Elementen der Ballade. Darunter lassen sich Äußerungen subsumieren, die die Handlung antizipieren, auf Spannung reagieren, den Figuren der Ballade, insbesondere Felix Fliegenbeil, Aufmerksamkeit schenken, den Protagonisten bewerten und die sich auf den Namen der Titelfigur beziehen.
4. Irritation	Dieser Code wird vergeben, wenn eine Textstelle Irritation (Verwunderung; Staunen) hervorruft, was sich auch als Irritation im Sinne einer Emotion äußern kann; dazu folgen ggf. weitere Ausformulierungen der Irritation, Gedanken, Fragen ... Der Code fungiert auch als eigenständige Kategorie, um die Interaktion von Verarbeitungsweisen, Bezügen zur Textbasis, Themen, Wissensbeständen und Lesehaltungen zu erfassen (vgl. Stark 2014; Pieper 2020).
5. Lexik	Der Code fungiert als eigenständige Kategorie und hierunter sind Äußerungen mit Fragen zur Semantik versammelt (vgl. Kubik 2016: 260).
6. Markierte Textstellen	Dies ist eine Kategorie für alle Codes zu Äußerungen, die zu den markierten Textstellen der Ballade für den dritten Lautes-Denken-Durchgang getätigt wurden.
7. Konstruktionsgegenstände	Dies ist eine Kategorie, die Äußerungen über Themen umfasst, die die Jugendlichen während des Verstehensprozesses ansprechen oder entwickeln (vgl. auch Stark 2014); es gibt die Themen Artistik, Gewicht, Kunst und Traum.
8. Textstruktur	Dies ist eine Kategorie für Äußerungen, in denen die die Textstruktur Aufmerksamkeit erfährt (Sprachlich-Stilistisches, Reime ...) und sie umfasst Codes zu bewertenden Äußerungen über die Textstruktur.
9. Verstehensoperationen	Dies ist eine Kategorie für Codierungen, die sich auf kognitive Verstehensoperationen (wie Elaboration, Inferenz, Wiedergabe, emotionale Beteiligung etc.) beim Lesevorgang beziehen.
10. Wissensbestände	Dies ist eine Kategorie für alle Codes, die für Vorwissen im Bereich Fach- und Weltwissen vergeben werden.
Kategorien für den Interviewteil	Memos
11. Interviewfragen	Unter dieser Kategorie werden Codes subsumiert, die Äußerungen zu den Interviewfragen aufschlüsseln. Dazu zählen die Explikation des Textverständnisses, der Bezug zur eigenen Situation und der Vergleich mit der persönlichen Situation.
12. HPO-Aktivität	Diese Kategorie sammelt alle Codes zu den Ideen der Jugendlichen für eine handlungs- und produktionsorientierte (HPO) Aktivität rund um die Ballade (vgl. LISUM 2007).

Die ersten zehn Kategorien helfen, die individuellen Verarbeitungsweisen, Lesehaltungen und Deutungshandlungen zu erfassen, und bilden zugleich

die Komplexität dieser Aufgabe ab. Die Kategorie ‚Markierte Textstellen‘ wurde für eine Vergleichsperspektive der drei Durchgänge des Lautdenkprozesses konzipiert. Die beiden letzten Kategorien dienen der Analyse der Einstellung der Jugendlichen zum Gelesenen und zum unterrichtlichen Umgang mit der Ballade. Für die Benennung der Kategorien ‚Konstruktionsgegenstände‘ und ‚Wissensbestände‘ greife ich auf zwei Kategorien aus dem von Stark (2014: 577–579) entwickelten Paradigma zurück, das er für eine eigene GTM-Studie mit Neuntklässler*innen zur Rolle des Weltwissens beim Verstehen von Kurzprosatexten entwickelt hat. Was bei Stark „Verarbeitungsprozesse“ (ebd.: 577) heißt, bezeichne ich als ‚Verstehensoperationen‘.

Grundsätzlich gilt, dass sich ein grundlegendes sozialwissenschaftliches Codierparadigma wie das von Strauss/Corbin (1990: 99–107) für die Erforschung menschlichen Handelns weniger für die Untersuchung von Verstehensprozessen eignet, wie Kubik (2016: 251) feststellt. Vielmehr sind lesepsychologische und -didaktische Grundlagen leitend für die Systematisierung der höchst individuellen Verstehensprozesse, die aus der Laborsituation des Lautdenkverfahrens gewonnen wurden.³⁰

5.5.1.4 Das Zusammenspiel von Kategorien untersuchen

Die relationale Darstellung von Kategorien erlaubt einen weiteren Schritt zur Interpretation der Daten im Licht der Forschungsfragen. Auch im Hinblick auf „Präsentations- und Publikationsentscheidungen“ (Stark 2014: 579) erfolgt so schließlich das *selektive Codieren*. Dabei geht es darum, die Merkmale und Ausprägungen bestimmter Kategorien mit den Merkmalen und Ausprägungen der Kategorie der Irritation zusammen zu betrachten. Insgesamt bedeutet dies, dass die in den Lautdenkprotokollen zu Tage tretende Komplexität nicht umfassend dargestellt wird. Zuerst geht es um die fokussierte Kategorie und die Auswertung von Relationen und Mustern, um die gebildeten Annahmen zu den Forschungsfragen zu prüfen. Weitere interes-

³⁰ Diese methodische Beschreibung folgt auch Stark (2014: 573–574).

sante Befunde, die zur Bearbeitung der Forschungsfragen beitragen, werden außerdem präsentiert.

5.5.2 Kursorische Auswertung der Interviewfragen

Zu beachten ist, dass die Verbaldaten zu den Interviewfragen anderer Natur sind als die Daten, die aus den Lautes-Denken-Durchgängen hervorgegangen sind. Die Jugendlichen beantworten Fragen, welche zur Reflexion über die zuvor geleisteten Leseprozesse anregen. Dabei ist ein „nachträgliches Bemühen um Sinnhaftigkeit und Kohärenz“ (Stark 2010: 70–71; Fußnote 32) zu verzeichnen. Vereinzelt werden im folgenden Kapitel bestimmte Aspekte der generierten Verbaldaten zu den Interviewfragen berücksichtigt, die in Bezug auf die Forschungsfragen aufschlussreich erscheinen (vgl. Heins 2016: 306). Aufgrund der weiter oben beschriebenen Limitationen verzichte ich auf eine detaillierte, an die Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnte Auswertung der Interviewdaten im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit.

6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Für die Ergebnisdarstellung verfolge ich zwei Perspektiven: Zuerst geht es um eine fallübergreifende Darstellung der Kernkategorie ‚Irritation‘ und der damit verbundenen Phänomene. Diese werden anhand von Beispielen erläutert. Meine Vorgehensweise im Umgang mit den Beispielen folgt dabei dem, was Kubik (2018) die „rekonstruktiv-interpretative Untersuchung der sprachlichen Oberfläche der Äußerungen“ (ebd.: 58) nennt. Eine weitere Darstellungsperspektive ist stärker Gemeinsamkeiten der Jugendlichen und Unterschieden zwischen ihnen in Bezug auf die jeweiligen Verarbeitungsprozesse und die Deutungsangebote zum Text gewidmet. Alle Ergebnisse werden unter Hinzuziehung der Forschungsfragen analysiert und diskutiert.

6.1 Rekonstruktion von Verstehensoperationen rund um Irritation

Um Aussagen darüber treffen zu können, welche Phänomene in Bezug auf Irritation im Leseprozess von Interesse und unterscheidbar sind, bietet sich

ein fallübergreifender Blick auf die Kernkategorie an. Tatsächlich ist die Kategorie über alle Protokolle hinweg sehr ungleich verteilt. Insgesamt wurde sie 24-mal vergeben, wobei Jakob mit der Codehäufigkeit von 14 die meisten Äußerungen mit Irritationen aufweist. Darauf folgen Noah mit 8 Äußerungen sowie Mia und Simon mit je einer Äußerung.

In der folgenden Darstellung unterscheide ich zunächst weder systematisch nach Fällen noch werte ich bereits die Bedeutung der verschiedenen Durchgänge beim Lauten Denken aus. Die nachfolgende, mit MaxQDA 2020 und GoodNotes erstellte Abbildung zeigt ein Gesamtbild der Phänomene und Umgangsweisen rund um die Kernkategorie (siehe Abbildung 1 unten). Die Umgangsweisen der Proband*innen mit Irritation können auf dieser Grundlage analysiert werden: Mittig ist die Kernkategorie zu sehen. Verschiedene, damit verbundene Phänomene sind darum herum angeordnet; sie tragen hier die Bezeichnungen, mit denen das Material auch codiert wurde. In Klammern sind der Vollständigkeit halber die Codierhäufigkeiten angegeben. In Bezug auf die kleine Stichprobe und die ungleiche Verteilung der Kategorie über die vier Protokolle hinweg haben die Häufigkeitsangaben kaum Aussagewert. Für die Darstellung der Phänomene werden exemplarisch Äußerungen der Proband*innen zitiert. Die Länge der Verbindungslinien zur Mitte ist ohne Bedeutung; die Phänomene selbst sind allerdings in einer bestimmten Ordnung gruppiert, die im Folgenden – im Uhrzeigersinn und beginnend mit ‚Irritation und Nicht-Verstehen‘ – erläutert wird. Das Ordnungsprinzip ist hier die Unterscheidung verschiedener Dimensionen. Die erste Dimension kann als die der Ratlosigkeit bezeichnet werden. Die zweite Dimension umfasst Phänomene, die eng mit der Vorstellungsbildung verbunden sind. Die dritte Dimension ist charakterisiert von der Bereitschaft, sich weiter auf das noch nicht Kohärente einzulassen.

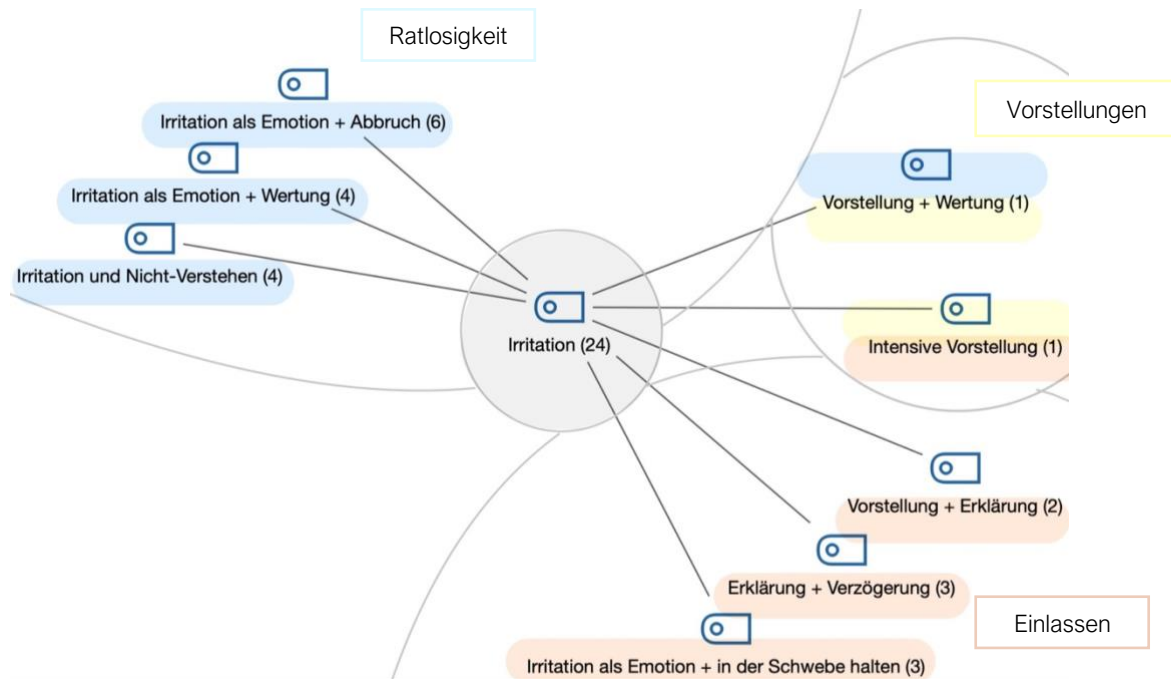


Abbildung 1: Irritation und damit verbundene Phänomene/Umgangsweisen

6.1.1 Umgang mit Ratlosigkeit

Im Schaubild ist die Codebezeichnung ‚Irritation und Nicht-Verstehen‘ in der Nähe zweier weiterer Codes gruppiert, die für Umgangsweisen stehen, die auf Irritation beruhen und im Anschluss daran nicht dazu führen, dass ein weiteres Bemühen um Verstehen erkennbar wird. ‚Nicht-Verstehen‘ wird Äußerungen zugeordnet, die mit Formulierungen einhergehen wie: „also=ich weiß nicht wie das jetzt gemeint ist mit der leere– | aber“ (Transkript_Mia, Pos. 243–244) oder „(.) ähm=ich versteh jetzt NICHT so ganz wieso er sagt ich kann dich nichts mehr lehren sohn? | weil_s ist ja der LEHRer gewesen–“ (Transkript_Simon, Pos. 25–26). Der Unterschied zu den anderen Phänomenen dieser Gruppe ist hier, dass das Nicht-Verstehen, anders gewendet: die Ratlosigkeit, verbal ausgedrückt und also wahrscheinlich bewusst wahrgenommen wird.

Die anderen beiden Phänomene haben gemeinsam, dass sich hier Irritation als Emotion erkennen lässt. Sie unterscheiden sich dadurch, dass im ersten Fall eine Wertung mit der Irritation verbunden ist. Im zweiten Fall folgt auf die Irritation der Abbruch weiterer Verstehenshandlungen. Hier ein Beispiel für die Rolle von Bewertung: Der Name des Protagonisten, Felix Fliegen-

beil, ist ein irritationsauslösendes Textelement, und Noah beschäftigt sich damit:

also (--) jetzt wo ich alles noch mal gelesen hab | würd ich sagen (-) dass:: er einfach unbedingt immer BESser werden wollte; | aber nich um geld zu kriegen, | sondern einfach nur weil (-) er seine kunst halt perfektioNIEren wollte– | (-) und das hat er dann auch irgendwie geschafft. | auch wenn der name echt KOMisch is; (Transkript_Noah, Pos. 130–135).

Die Irritation geht vermutlich mit einer emotionalen Spannung einher, die hier an den Fokusakzent („KOMisch“) rückgebunden werden kann. Kubik (2018: 60; Fußnote 8) beschreibt in Bezug auf ihre Studienergebnisse Emotion als Spannungszustand, der sich etwa in paraverbalen Äußerungen manifestiert – ein solches Phänomen liegt auch hier vor. Der Beginn der wertenden Äußerung ist mit „auch wenn“ als in der Schwebe bleibender Gedankengang markiert. Die Äußerung über den Namen folgt auf einen Deutungsversuch zu Beginn des zweiten Durchgangs des Lauten Denkens, als der Proband bereits Kenntnis über den Gesamttext gewonnen hat. In den Äußerungen zur Motivation des Seiltänzers gibt Noah in eigenen Worten den Inhalt der letzten Strophe wieder. In Noahs Auslegung ist der Seiltänzer jemand, der sich allein seiner Kunst verschrieben hat. Den Weg dahin, über die Lehrjahre bis hin zum Training auf ungewöhnlichen Untergründen und dem Verschwinden ins Weltall, komprimiert Noah mit „irgendwie geschafft“ maximal. Elaboration kommt hier insgesamt nicht vor, es wird keine eigene Vorstellung dazu erzählt: Noah verweilt nicht. Mit der Wertung des Namens als „komisch“ sind anschließend keine weiteren Äußerungen von Gedanken und Ideen zu seinem Deutungsangebot verbunden.

Eine andere Äußerung, die mit dem Code ‚Irritation als Emotion + Wertung‘ versehen wurde, enthält ebenfalls den Ausdruck „komisch“: Jakob wundert sich rückblickend, zu Beginn seines zweiten Lektüredurchgangs: „(.) was ganz schön komisch ist; | warum kann der typ fliegen– hh° | °hhh (.) ja– | hm (Transkript_Jakob, Pos. 210–212). Jakob zeigt in diesem Beispiel einerseits verbal durch das umgangssprachliche „typ“ und andererseits mit dem hörbaren Schnaufen und Luftholen expressiver als Noah die Irritation als Emotion. In beiden Beispielen scheint „komisch“ eine hilfreiche Formulie-

rung zu sein, um die emotionale Spannung, die mit dem Gelesenen einhergeht, zu lösen und Distanz dazu aufzubauen. Diese Umgangsweise führt dann offenbar nicht tiefer in ein Bemühen um Kohärenzetaablierung.

Im Interviewteil bringt Noah bei der Frage nach der Besonderheit des Textes noch einmal seine Irritation über den Namen zum Ausdruck: „(---) dass ich zum ersten mal den namen FLIEgenbeil gehört hab; | (--) mir fällt nix ein–“ (Transkript_Noah, Pos. 249–250); die Sprechpausen können hier wieder als paraverbale Anzeichen einer gewissen emotionalen Spannung interpretiert werden. Hier passt der Code ‚Irritation als Emotion + Abbruch‘, weil die Irritation keine weiteren verstehensrelevanten Aussagen über das Gelesene auslöst. Wie noch zu zeigen sein wird, ist auch noch ein anderer Umgang mit dem Namen des Protagonisten möglich (siehe Abschnitte 6.2.2 und 6.2.4). Die Bezeichnung ‚Abbruch‘ ist auch eine Interpretation für Äußerungen, die in Ansätzen mit Elaboration und Inferenzbildung verbunden sind, die herausgebildeten Ideen und Gedanken aber nicht weiterverfolgen. Die folgende Sequenz stammt aus dem ersten Durchgang des Lauten Denkens und zeigt Noahs Umgangsweise mit den Versen 35–36 der Ballade, die er in den ersten beiden Sequenzen auch laut vorliest:

doch weil er OHne halt nun war– | nahm ihn ein windstoß MIT, |
(0.4) er (-) HÄ? | <<:> ok> also er tanzte aufm nix | auch wenn
das halt in wirklichkeit nich geht, | (.) aber (.) LOGik von
geDICHten, | (.) man kennt_s– | und (.) der (.) WINDstoss hat ihn
da weggeweht | von dem nix; | <<beim umblättern> wie auch immer
einen nix von nix wegwehen kann> (Transkript_Noah,
Pos. 99–108).

Direkt im Anschluss an die Verse wird in der kurzen Pause und der Interjektion Irritation als emotionale Spannung, eventuell als Überraschung, geäußert. Noah schließt mit einem „OK“ und einer *smile voice* an – in dieser Kombination kann beides als Versuch der Distanzierung verstanden werden. Eine abschließende Interpretation der Qualität der emotionalen Spannung ist nicht zu leisten. Im Kontext der gesamten Aussage und unter Berücksichtigung der poetologischen Überzeugung, die Noah wahrscheinlich hegt (siehe unten), liegt allerdings die Annahme nahe, dass die begleitende emotionale Spannung von Noah nicht als angenehm erlebt wird. Dass der Seiltänzer auf der Leere tanzt (vgl. Verse 51–52), wird als fiktionales Ereignis

nis wahrgenommen und akzeptiert – obgleich Noah doppelt markiert, dass er sich gleichzeitig von dieser fiktionalen Darstellung distanziert. Zuerst geschieht dies mit der Feststellung, dass die erzählte Begebenheit „in Wirklichkeit“ unmöglich sei. Im Anschluss daran nutzt er die wertende Bemerkung über die „Logik von Gedichten“, die – was laut Noah allgemein bekannt ist – eben nicht logisch sei, um sich deutlich abzugrenzen. Seine Äußerung ist eine poetologische Überzeugung, nach der Gedichte (zu denen er die Ballade zählt) *nicht* das aufweisen, was im Alltagsverständnis als Logik gilt. Eventuell denkt Noah dabei an eine allgemeine Vorstellung von Schlüssigkeit und Folgerichtigkeit. Die „Logik von Gedichten“ wäre dann Unverständlichkeit. Damit lässt es Noah an dieser Stelle bewenden und geht – buchstäblich – weiter im Text, ohne seine Gedanken weiterzuentwickeln. Die der zum Ausdruck gebrachten Überzeugung folgenden Äußerungen zeichnen sich erneut durch eine starke Komprimierung der Versinhalte aus.

6.1.2 Umgang mit Vorstellungen

Zwei weitere Phänomene rund um Irritation betrifft Umgangsweisen, die mit Vorstellungsbildung einhergehen. Während der ersten Textbegegnung mit der fünften Strophe benennt Jakob eine offenbar visuelle Vorstellung zu Vers 34 („nun einen Draht anstatt des Taus“), bevor er die weiteren Verse der Strophe liest: „(-) ein STAHLtau (---) hm | (.) ah das is_n ganz komisches bild– | in meim kopf– | n STAHLtau–“ (Transkript_Jakob, Pos. 131). In seiner Vorstellung geht Jakob zuerst über die Information hinweg, dass der neue Untergrund nun ein Draht unbestimmter Dicke und kein Seil mehr ist, und benennt das, was er sich zu dem Gelesenen vorstellt, als Tau aus Stahl – vermutlich ist das ein sehr stabiler Untergrund. Das innere Bild bewertet er als „komisch“, was der Distanznahme dient. Indem er weiterhin auf sein Weltwissen zurückgreift, erklärt er im Anschluss, dass er ein Tau bislang für ein Seil gehalten habe (vgl. ebd., Pos. 134). Diese Äußerung zeigt exemplarisch, dass der Text bei Jakob unterschiedliche visuelle Vorstellungen provoziert. Die damit einhergehende Irritation wird mit der Bewertung vorläufig beiseitegeschoben. Daher steht dieses Phänomen im Schaubild auch nä-

her an den Phänomenen, die nicht mit einem weiteren Bemühen um Kohärenz-etablierung einhergehen.

Anders ist es beim folgenden Beispiel, das wieder die Irritation über den Namen des Protagonisten betrifft: Hier irritiert die Begegnung mit dem Namen beim Erstkontakt mit dem Text nicht nur, sondern führt auch zur Entwicklung einer intensiven Vorstellung:

(.) fliegenBEIL | (.) ich dachte erst da steht fliegenBEIN | (.) da steht fliegenBEIL | (—) ich stell mir eine fliege vor die von einem BEIL, | (.) also so_n beil | was in nem holzstock (.) stück steckt | aber wo so_ne FLIEge noch mit zerTEILT wurde; | ah (.) ekelig °hh (Transkript_Jakob, Pos. 4–12).

Jakob macht die Irritation am Namenselement „Beil“ fest. Vermutlich hätte „Fliegenbein“ als Name des Seiltänzers die Qualität eines sprechenden Namens, würde vielleicht als passend wahrgenommen und würde keine starke Irritation auslösen. Als ‚intensiv‘ bezeichne ich die Vorstellung, weil sie eine klare visuelle Komponente hat und mit emotionaler Spannung verbunden ist: Jakob beschreibt ein prototypisches Bild eines Beils im Hackstock, wobei zu seiner Vorstellung auch eine Art Hinrichtung der Fliege gehört. Auf sein inneres Vorstellungsbild reagiert er deutlich emotional und benennt seine Emotion als Ekel. Eventuell drückt der Proband mit dieser Äußerung seiner Vorstellung ganz zu Beginn des ersten Lekturedurchgangs auch die Vorannahme aus, dass in der folgenden Erzählung innerhalb der Ballade etwas Gefährliches oder Schreckliches zum Thema werden könnte.

6.1.3 Direkte und indirekte Arten des Sich-Einlassens

Die folgende Gruppe von Phänomenen hat als gemeinsames Merkmal, dass sie mit einem anhaltenden Bemühen um Kohärenz-etablierung verbunden ist. Dieses Bemühen zeigt sich teils direkt und teils auf indirekte Weise. Das erste Beispiele für eine Äußerung, in der Vorstellungsbildung geschieht und elaborative Inferenzen (vgl. Christmann 2015: 174) aus dem Gelesenen gezogen werden (Code ‚Vorstellung + Erklärung‘), stammt aus Jakobs Protokoll: Er wundert sich über das Verhalten des Publikums beim Auftritt des Seiltänzers (vgl. Verse 45–46 und Tabelle 1):

warum halten die ihre HÜte fest; | (--) ich dachte immer wenn man beGEIStert is, | (.) dann wirft man den hut hoch; | und wenn

man dann angespannt | (-) ja dann hält man den irgendwie fest;
| hm (-) ich hätte eher geschrieben | dass die die luft anhalten. |
aber (.) ja– (Transkript_Jakob, Pos. 157–164).

Jakob geht zuerst davon aus, dass ein Seiltänzer, der auf einem Haar tanzen kann, Begeisterung hervorruft. Für diese Vorstellung greift er wahrscheinlich auf sein Weltwissen über Publikumsreaktionen bei unwahrscheinlichen Kunststücken zurück. Die Hüte in die Luft zu werfen wäre eine Form, dies auszudrücken. Da Hut tragende Menschen heute im Alltag selten zu sehen sind, verfügt Jakob vermutlich auch über kulturelles, beispielsweise aus Filmen stammendes Wissen über Umgangsweisen, bei denen Hüte vor Freude in die Luft geworfen werden. Bei seiner Äußerung zeigt er sich irritiert über seine erste Vorstellung und drückt diese Verwunderung mit der Frage an sich selbst aus. Aus Vers 44 weiß er, dass das Wetter während der Seiltanzaufführung stürmisch ist. Das Festhalten der Hüte könnte also auch etwas mit diesen Gegebenheiten zu tun haben und wäre dann mit dem Wunsch nach Schutz vor unwirtlichen Umständen verbunden. Wenn Jakob aber von der Idee der Begeisterung auf die Idee der Anspannung umschwenkt, berücksichtigt er die Information über das Tanzen auf dem Haar und das ungeeignete Wetter, um auf die insgesamt äußerst gefährlichen Umstände des Auftritts zu schließen. Interessant bei dieser lokalen Kohärenzbildung ist die Elaboration über die Verhaltensweisen von Menschen, die begeistert oder angespannt sind. Die Elaboration beruht auf Perspektivübernahme. Jakob übersetzt schließlich die imaginierte Anspannung in eigene Worte und benutzt dabei die Formulierung „ich hätte da geschrieben“. Dies zeugt von einem Bewusstsein über das ‚Gemachte‘ des Textes und von Jakobs Bemühen um ein Verständnis der Verse, dem eine gewisse Eindeutigkeit eigen ist. Dieses Beispiel kann auch zur Illustration von Grzesiks Gedankengang herangezogen werden, dass der Aufbau mentaler Modelle mit dem Bemühen der Leser*innen einhergehen kann, ihre Vorstellungen zu erzählen (vgl. Grzesik 2005: 223).

Auch im folgenden Beispiel versucht Jakob, eine Erklärung zur Textstelle zu finden. Seine Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand hat den Charakter einer Suchbewegung: Jakob rekapituliert beim ersten Kon-

takt mit Vers 28: „also er er lehrt sich jetzt SELber, | was oder wie (.) ok–“ (Transkript_Jakob, Pos. 110–111). Auf die knappe Zusammenfassung des Inhalts der Verse in dieser Strophe folgt mit der Frage „Was oder wie“ eine verbale Markierung von Irritation und gleichzeitiges kurzes Verweilen dabei. Das schließende „OK“ verstehe ich im Unterschied zu den Phänomenen, die weiter oben unter dem Label ‚Abbruch‘ beschrieben wurden, nicht als Zeichen einer als unangenehm empfundenen emotionalen Spannung.

Beim Erstkontakt mit den Versen 51–52, auf die weiter oben bereits eingegangen wurde, merkt Jakob an: „er tanzte auf der leere– | als ob dort etwas wä? wäre; | (.) also der typ kann jetzt fliegen oder was,“ (Transkript_Jakob, Pos. 171–173). Aus dem Tanz auf der Leere zieht Jakob die – durch Weltwissen angereicherte – Inferenz, dass der Seiltänzer dafür fliegen können muss. Irritation als Emotion lässt sich etwa am Gebrauch von Umgangssprache („der typ“) erkennen. Mit dem Rückgriff auf dieses Register wird zugleich Distanz ausgedrückt. Gleichzeitig markiert „oder was“, dass die Erklärung zu den Versen nicht als endgültig gesetzt ist und dass hier der Verstehensprozess noch in der Schwebe gehalten wird (vgl. Grzesik 2015: 136).

6.1.4 Erste Teilantwort auf die Forschungsfragen

Diese oben vorgenommenen Rekonstruktionen der mentalen Handlungen verdeutlichen, dass wahrgenommene irritierende Textsignale mit verschiedenen Verstehensoperationen verbunden sind, die sich als Muster beschreiben lassen. Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Dort, wo es im Anschluss an eine Wahrnehmung von Irritation mithilfe von Inferenzbildung zur Herstellung lokaler Kohärenz und zu darüber hinausgehender Informationsverknüpfung sowie globaler Kohärenzbildung kommt, kann sich Verstehen vertiefen. Dort, wo Irritation als – eventuell als unangenehm empfundene – emotionale Spannung erlebt wird, ohne dass Elaborationen und Inferenzen anschließen oder fortgeführt werden, stellt sie keinen Zugang zur weiteren Kohärenzbildung dar.

Die drei Dimensionen, Ratlosigkeit, Vorstellungsbildung und Einlassen, zeigen, dass aus der Notwendigkeit, mit einer Störung der Kohärenzbildung umzugehen, verschiedene Strategien und Haltungen hervorgehen. Mit Strategien meine ich keine bewussten, metareflexiven Überlegungen, sondern unbewusste Umgangsweisen (vgl. van Dijk/Kintsch 1983: 71). Die Bezeichnung „Haltung“ steht in Korrespondenz zur Theorie der Lesehaltungen. Meine Annahme, dass eine Ausdifferenzierung von Umgangsweisen möglich sein würde, erweist sich als zutreffend. Zusammenfassend geht es zum einen um Strategien und eine Haltung, wenn Irritation wahrgenommen und eine Distanznahme zur emotionalen Spannung und/oder zum Gelesenen erfolgt. Zum anderen können Strategien und eine Haltung benannt werden, wenn Irritation wahrgenommen wird und der Umgang damit abwartend ist. In folgender Tabelle ist dies dargestellt:

*Tabelle 6: Strategien und Haltungen der Proband*innen bei Irritation*

	Wahrnehmung von Irritation und Distanzierung	Wahrnehmung von Irritation und Abwarten
Strategie	direkte Äußerung von Nicht-Verstehen	zu Vorstellungen etwas erzählen (elaborative Inferenzen)
Strategie	Wertungen („komisch“)	Verweilen („OK“; rhetorische Fragen)
Haltung	das Bemühen um Kohärenztablierung (vorerst) abbrechen	sich abwartend einlassen auf eventuelle weitere Informationen, die zur Kohärenztablierung beitragen können

Anders als Schlachter (2020a) weise ich für die Irritation als emotionalem Zustand in der Darstellung keinen eigenen Punkt aus (vgl. ebd.: 189), sondern betrachte dieses Phänomen im Zusammenhang mit den jeweiligen Strategien und Haltungen der Distanzierung oder des Abwartens. Die Phänomene der Vorstellungsbildung lassen sich insgesamt nicht als strategischer Umgang mit Irritation beschreiben und tauchen daher in der tabellarischen Übersicht nicht auf. Sie sind allerdings bedeutsam für die Rekonstruktion der Verstehensprozesse bei Irritation an sich und wurden daher im Kontext der Fragestellungen mitbetrachtet. Dabei fällt auf, dass eine wertende Handlung in Verbindung mit einer Vorstellung eher Distanz zum Text und zum weiteren Verstehen aufbaut. Eine intensive Vorstellung in Verbind-

dung mit emotionaler Beteiligung könnte dagegen mit einer Lesehaltung einhergehen, die abwartend und offen für weitere Sinnkonstruktion ist.

Die Frage ist, wie die beschriebenen Haltungen mit der *efferent stance* und der *aesthetic stance* korrespondieren (siehe auch Abschnitt 2.3.2). Die Haltung, die Bemühungen um weitere Kohärenzetaablierung (vorerst) abbricht, würde ich der zweckorientierten Lesehaltung zuordnen. Der Abbruch könnte damit zusammenhängen, dass gesuchte Informationen gefunden zu sein scheinen. Die abwartende Haltung kann zur ästhetischen Lesehaltung gezählt werden, weil die Aufmerksamkeit für den literarischen Gegenstand insgesamt breiter gestreut ist, Emotionen integriert werden (vgl. Schlachter 2020a: 189) und eine Anreicherung des mentalen Modells (vgl. ebd.) weiter möglich erscheint.

6.2 Individuelle Verstehensprozesse und Deutungsangebote

In diesem Abschnitt fokussiere ich mich unter Einbezug aussagekräftiger Beispiele aus den Protokollen auf Äußerungen und Phänomene, die zur Beantwortung der Frage beitragen, welche Unterschiede zwischen den Leser*innen bestehen und welche Gemeinsamkeiten sie zeigen, wenn es um individuelle Verstehensprozesse und Deutungsangebote geht. Ich möchte noch prüfen, ob der Umgang mit Irritationen als ein zentraler Indikator für unterschiedlich angemessene Deutungshandlungen – in Bezug auf das Verhältnis von Verstehensanforderungen und -möglichkeiten – fungiert. Die oben vorgestellten Ergebnisse rund um Umgangsweisen mit Irritation reichen für die Beantwortung dieser Fragen allein nicht aus.

6.2.1 Jakob

Jakobs Erstkontakt mit dem Balladentext im ersten Durchgang des Lauten Denkens zeichnet sich durch einen hohen Grad an Sprachaufmerksamkeit aus. Darunter fasse ich seine Aufmerksamkeit für die Ausgestaltung der Textstruktur und häufige wertende Äußerungen über textstrukturelle Merkmale. Die wertenden Kommentare gelten fast ausschließlich der, laut Jakob, altmodischen Sprachverwendung. Auch in den weiteren beiden Durch-

gängen kommen Äußerungen zur Textstruktur vor. Dieser Fokus Jakobs hängt vermutlich mit seiner LRS zusammen – eventuell hegt er innerhalb seines Selbstkonzepts als Leser (vgl. Schuchardt u. a. 2015) die Überzeugung, dass die sprachlich-stilistische Gestaltung von Texten etwas ist, das (mühsam) durchdrungen werden muss, um einen Sinn erfassen zu können. Wenn sich Verstehen beim Wort- und Satzverstehen sowie bei der Sinnkonstruktion über Propositionen hinweg nicht leicht einstellt, führt Jakob dies wahrscheinlich auch auf eine, in seinen Augen, nicht-alltägliche Sprachverwendung zurück.

Vielleicht steht es im Zusammenhang mit der Sprachaufmerksamkeit, dass Jakob der einzige unter den Proband*innen ist, der im dritten Durchgang in Bezug auf den markierten Vers 12 („war er dem Lehrer über“) die ironische Sprachverwendung zumindest im Ansatz erkennt. Er überlegt, ob dies bedeuten könnte, dass „der lehrer ihn [i. e. Felix, SJ] SATT hat–“ (Transkript_Jakob, Pos. 296), verwirft diesen Gedanken allerdings anschließend. Auf die mögliche komische Wirkungsabsicht in dieser Strophe reagiert Jakob nicht.

Ausgehend von Jakobs vermuteter Einstellung zur Schriftsprachlichkeit, nehme ich an, dass der Kontakt mit dem Text über das Lesen für ihn an sich schon etwas Irritierendes hat, etwa weil er im Zusammenhang mit diesem Medium sowieso Schwierigkeiten erwartet. Es könnte sein, dass Jakob durch seinen spezifischen Zugang zum Lesen stärker als andere eine Verlangsamung erlebt und zum Verweilen neigt. Darüber hinaus können auf der Prozessebene des Lesens viele emotionale Reaktionen auf den Text verzeichnet werden: In Bezug auf die Codierhäufigkeit über alle vier Protokolle hinweg kommt ‚Emotionale Beteiligung‘ bei Jakob mit Abstand am häufigsten vor. Auch Äußerungen, die als Metakommentare gelten können, sind in der Vergleichsperspektive bei Jakob am häufigsten zu verzeichnen. Bei der cursorischen Lektüre seines Lautdenkprotokolls fällt hinsichtlich des ersten Durchgangs auf, dass er sich oft verliert und unterbricht. In den späteren Durchgängen verbessert sich die Leseflüssigkeit, wie Jakob auch selbst bemerkt. Folgende Antwort auf die Frage nach Vorlieben für eine

handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe zur Ballade illustriert dies, zeigt überdies seine Sensibilität für die rhythmische Qualität des Textes und ist auch ein Beispiel für eine seiner metareflexiven Äußerungen:

(.) ich könnt mir tatsächlich vorstellen ne art melodie dazu zu erstellen, | weil ich in mir DRIN tatsächlich_n BISschen mit so_ner art Rhythmus gelesen hab (.) sogar; | das hab ich jetzt nich so vorgelesen=aber | (.) beim zweiten lesen hab ich das tatsächlich gemacht, | weil ich da_n bisschen flüssiger gelesen hab; | mach ich GENERell wenn ich leise lese, | bisschen flüssiger als wenn ich laut lese. (Transkript_Jakob, Pos. 509–515).

Was Auslegungen zu bestimmten Versen betrifft oder Deutungsangebote zur Ballade, so äußert Jakob diese eher im zweiten und dritten Durchgang des Lauten Denkens und auch noch im Interviewteil. Beim Vergleich der ersten und letzten Strophe erkennt er etwa die Abweichung der Modalverben in den Versen 4 („kann man nicht bestreiten“) und 68 („wird man nicht bestreiten“) und versucht sich daran, dies als textuelle Markierung für das Vergehen der Zeit zu erklären. Tatsächlich ist hier eher bedeutsam, dass eine Aussage über die künftige Bedeutung von Felix Fliegenbeils Kunst getroffen wird – doch interessant an Jakobs Aussage ist, dass er seine Auslegung an den Text rückbindet: „dass=dass man so, | (-) das verGEHEN der zeit auch in den VERsen so widerspiegelt,“ (Transkript_Jakob, Pos. 275–276). Jakob knüpft seine Deutungsangebote an den Gedanken einer Entwicklung des Protagonisten. Weil dieser „halt KRASS an sich geglaubt hat–“ (ebd., Pos. 306) und sich „REINsteigern,“ (Transkript_Jakob, Pos. 530) kann, schafft er etwas Einmaliges (vgl. ebd.: Pos. 528). Wie Noah (siehe unten) verfolgt Jakob den Gedanken, dass der Seiltänzer seine Tätigkeit zum Spaß ausführt, wobei Spaß hier als Zweckfreiheit und als reine Freude am Tun verstanden wird (vgl. ebd.: Pos. 470–476).

Nach der Überwindung der Hürden der ersten Textbegegnung erscheint Jakobs Einstellung zur Lektüre der Ballade als spielerisch: Das mache ich daran fest, dass er sich darüber bewusst ist, es mit einer fantastischen Erzählung zu tun zu haben (vgl. ebd.: Pos. 520). Dabei spielt er mit den fantastischen (oder märchenhaften) Elementen, wie etwa der Aushebelung von Naturgesetzen: Bei den Vergleichsstellen im dritten Durchgang des Lauten

Denkens entwickelt Jakob zu den Versen 51 und 52 („Er tanzte auf der Leere | als ob dort etwas wäre“) zum Beispiel Vorstellungen, die eine Erklärung für das Wunderbare und Unwahrscheinliche bieten könnten, was hier erzählt wird. Jakob füllt die Leerstelle, indem er sich zu dem ‚Als-ob‘ etwas ausdenkt:

irgendwie (.) entweder das seil is einfach unsichtbar, | oder der typ kann plötzlich fliegen; | (-) oder eigentlich nich FLIEgen sondern SCHWEben, | weil für fliegen bräucht er sowas wie FLÜgel oder ne flugmaschine oder so | und SCHWEben is ja eher so | (.) einfach in der luft stehen; | also wahrscheinlich schwebt der eher oder er hat_n unsichtbares seil; | oder nen NYlonseil was man nich sehen <<:>> kann> | haha (.) und das nylonseil das war dann an irgendwelchen helikoptern, | und dann is er so weggeflogen; | (.) ne das is sehr unwahrscheinlich– | (.) egal. (Transkript_Jakob, Pos. 323–334).

Jakobs Gedankenspiel kann hier auf die Formel ‚Was wäre, wenn‘ gebracht werden, und er entwickelt selbst eine Erzählung. Er amüsiert sich zudem merklich darüber. Mit den letzten beiden Sequenzen lässt er seine Ausführungen auslaufen, wobei die Wertung „unwahrscheinlich“ am ehesten markiert, dass die technischen Details, mit denen Jakob seine Vorstellung ausschmückt, nicht zur erzählten Welt der Ballade passen. Das schließende „Egal“ deutet darauf hin, dass Jakob bemerkt, dass er die irritierende Textstelle nicht vollständig auflösen kann, was ihn nicht weiter zu stören scheint. Hinter der Bereitschaft, sich zu Textstellen etwas auszudenken, scheint eine poetologische Überzeugung zu stehen, nach der Ungewöhnliches im Text erklärungsbedürftig sei. Im Zusammenhang mit den Interviewfragen, die auf die Explikation seines Textverständnisses abheben, bringt Jakob dies nachdrücklich zum Ausdruck, als er sich an die sechste Strophe erinnert:

und dass der auf HAaren TANzen kann– | auf HAaren, | (-) also da wundert_s mich irgendwie nich dass der vom WIND weggeweht wurde; | wenn_n HAAR ihn AUShält; | wahrscheinlich hat er_s einfach so gemacht, | (-) er wurde einfach immer LEICHter– | auf_m dicken seil war er noch relativ SCHWER– | und immer wenn das seil dünner wurde | wurde er selbst auch LEICHter, | so dass er am ende einfach so LEICHT war– | dass er nich mehr gefallen is. | HA (.) erKLÄrung. (Transkript_Jakob, Pos. 389–400).

Er äußert hier wieder eine Vorstellung, die spielerisch erklärt, wie dem Seiltänzer sein Kunststück gelingen könnte – Jakob geht figur- und plotorientiert

vor und greift auf physikalische Gesetzmäßigkeiten zurück. „HA (.) erKLÄrung.“ ist als metareflexiver Kommentar auf das eigene Bedürfnis zu verstehen, dem, was an der Textoberfläche ungewöhnlich und irritierend ist, auf die Spur zu kommen.

6.2.2 Mia

Bei der Rekonstruktion von Besonderheiten in Mias Verstehensprozess gibt es die Beobachtung, dass sie häufig längere Pausen im Prozess des Lauten Denkens macht. Diese sind wahrscheinlich auf ihre Schwierigkeiten mit der Methode des Lauten Denkens und auf die Abweichungen in Bezug auf die Erhebungssituation zurückzuführen. Der Ausdruck von Emotionen lässt sich nicht häufig rekonstruieren. Ich nehme in diesem Zusammenhang an, dass Mias häufige Sprechpausen etwas mit emotionaler Spannung zu tun haben könnten.

Mias Äußerungen sind in hohem Maße von Vermutungen geprägt. Ihre Aufmerksamkeit gilt stark der Figur des Seiltänzers und sie bezieht die Perspektivübernahme mit ein, wenn sie Informationen verknüpft und Inferenzen zieht. Äußerungen, die sich auf die Wahrnehmung von Spannung beziehen, gibt es nicht explizit. Mia antizipiert öfter die Handlung und entwickelt daraus eine Deutung, die andere Themenbereiche aufruft als es in den Deutungsangeboten der anderen Jugendlichen der Fall ist: Bei der Verknüpfung von Informationen der sechsten und der siebten Strophe der Ballade vermutet Mia, dass der „Clou“ (Vers 47) darin bestehe, dass Felix Fliegenbeil bei einem nächsten Tanz abstürzen würde (vgl. Transkript_Mia, Pos. 141–144). Die Verse 55–56 legt sie so aus, dass mit dem Fortgewehtwerden eben dieser Absturz verbunden ist:

(---) also ich glaub dass er wirklich vielleicht runtergefallen is– |
und (---) einfach nich mehr weitertanzen wollte– | weil vielleicht
is er ja noch nie runtergefallen; | (0.11) und er tanzt halt nich auf
dem SEIL sondern (.) auf der LEEre? | (0.55) aber vielleicht hat
er auch einfach die LUST daran verloren, (Transkript_Mia, Pos.
154–158).

Interessant sind die Idee, dass der Seiltänzer mit seiner Kunst nicht mehr weitermachen wolle, und die Deutung, er könnte die Lust daran verloren haben. Es scheint so, als verstehe Mia die Textsignale „Leere“ und „ohne

Halt“ wie Metaphern, welche als Vehikel für die Ideen von Resignation und Motivationsverlust fungieren. Für ein solches, in Bezug auf ihren Lektüreprozess überraschendes Verständnis greift sie wahrscheinlich auf ihr Alltagswissen über solche Emotionen und Einstellungen zurück. Ein Fachwort wie ‚Metapher‘ benutzt sie hier nicht.

Im Anschluss an die achte Strophe entwickelt Mia eine weitere Deutung, die bei keinem anderen der Jugendlichen zum Tragen kommt, indem sie die Idee ausformuliert, der Seiltänzer könnte gestorben sein: „(0.5) also vielleicht <<(:)> lebt er ja jetzt auch auf den stern> oder | °hh (---) is irgendwie gestorben oder so,=oder, | und denkt jetz halt vielleicht dass er auf den STERNen wär oder so–“ (Transkript_Mia, Pos. 186–188). Dieser Gedankengang ist merklich mit emotionaler Spannung verbunden, darauf deuten die *smile voice* und das Luftholen hin. Es ist denkbar, dass Mias Idee vom Tod des Seiltänzers bereits in der Auslegung über die Bedeutung von Resignation und Unlust im Leben des Protagonisten wurzelt. Unsicherheit herrscht in Bezug auf Felix‘ Tanz auf den Sternen, der in dieser Lesart eventuell doch ein Traum wäre (vgl. Vers 61). Im Anschluss an die letzte Strophe formuliert Mia die alternative Idee zum Ableben des Künstlers, dass der Seiltänzer vielleicht doch fliegen könne und bindet diese Idee an den Namen der Figur zurück: „(---) also vielleicht konnte er ja fliegen oder so, | (---) weil er heißt ja auch felix FLIEgenbeil– | (.) vielleicht hat der name irgendwas zu bedeuten–“ (Transkript_Mia, Pos. 198–200). Diese Äußerung deutet auf eine poetologische Überzeugung der Probandin hin, nach der ein Textsignal für etwas anderes stehen kann, wobei herausgefunden werden muss, was Letzteres ist. Das Deutungsangebot rund um den Gedanken des Todes des Protagonisten wiederholt Mia im späteren dritten Durchgang des Lauten Denkens noch einmal (vgl. ebd.: Pos. 265).

6.2.3 Noah

Noahs Lektüreprozess weist die Besonderheit auf, dass er bereits nach der ersten Begegnung mit den Versen der ersten Strophe ein Deutungsangebot formuliert:

also scheint ein gedicht zu sein? | über diesen felix (.) also von michael enDE- | wo es um nen tänzer geht der felix fliegenbeil heißt, | und dem es nicht darum geht dass er irgendwie GELD oder RUHM und so kriegt; | sondern einfach nur weil es ihm ja sozusagen SPASS macht, (Transkript_Noah, Pos. 12–16).

In den Äußerungen zu Beginn scheint eine Textprozedur durch, die Noah im Unterricht geübt haben dürfte: Er beginnt mit der Benennung der Textsorte und des Autors, die er mit „also“ noch einschiebt, was darauf hindeuten könnte, dass er nach dem erlernten Schema einer Inhaltsangabe vorgeht. Anschließend fasst er dann auch den Inhalt der Verse zusammen. Mit der Aussage, dass die Motivation des Seiltänzers vor allem im Spaß zu suchen sei, begibt sich Noah bereits vor der Begegnung mit dem gesamten Balladentext auf die Ebene der Textdeutung. Interessant ist, dass er im Laufe der weiteren Textbegegnungen dieses Deutungsangebot nicht mehr ausdifferenziert oder weiter anreichert. Zur frühen Festlegung auf eine Interpretation der Ballade passen die Beobachtungen, dass Äußerungen, die mit elaborativen Inferenzen verbunden sind, bei Noah verglichen mit den anderen Jugendlichen am seltensten vorkommen. Auch seine emotionale Beteiligung während des Verarbeitungsprozesses fällt insgesamt gering aus. Die dominante mentale Handlung Noahs bei der Lektüre ist die Wiedergabe des Gelesenen, wobei der Inhalt der Strophen paraphrasiert wird und das Gesagte weitestgehend mit dem Text übereinstimmt.

In Bezug auf die siebte Strophe und die Verse 51–52 kann festgehalten werden, dass Noah irritiert ist: „weiß nicht wie das funktionIERen soll? | aber irgendwie hat er halt auf NIX getanzt; (Transkript_Noah, Pos. 173–174). Er greift nicht, wie die anderen Proband*innen, auf eine elaborative Inferenzbildung zurück, sondern formuliert knapp und maximal reduziert die Vorstellung eines Tanzes auf dem Nichts, ohne weiter dabei zu verweilen. Weiter oben (siehe S. 61–62) wurde bereits darauf eingegangen, dass Noah auch beim Erstkontakt mit diesen Versen seine Vorstellungen nicht erzählt, sondern sich vermutlich auf seine poetologische Überzeugung von der Unverständlichkeit eines lyrischen Textes zurückzieht.

6.2.4 Simon

Ebenso wenig wie sich Simon emotional beteiligt zeigt, bringt er Irritation zum Ausdruck: Paraverbale Merkmale dafür oder explizite Äußerungen, welche eine Störung der Kohärenzbildung adressierten, sind in seinem Protokoll so gut wie nicht enthalten. Über das ganze Protokoll hinweg stellt Simon aber sehr häufig Vermutungen an und nutzt dafür den formelhaften Ausdruck „denk ich mal“ (vgl. Transkript_Simon, Pos. 13).

Alle Jugendlichen orientieren sich bei ihrer Lektüre am Protagonisten Felix Fliegenbeil. Bei Simon ist die Perspektivübernahme besonders stark ausgeprägt. Sehr viele seiner Aussagen beziehen sich auf Eigenschaften der Figur, ihre Bewusstseinsprozesse und ihre Handlungen. Dabei legt Simon regelmäßig Inhalte von Versen so aus, dass deutlich wird, dass er seine Vorstellungen über den Seiltänzer mit seinem Weltwissen anreichert und diese auf dieser Grundlage auch bewertet. So beschäftigt ihn etwa die physische Gefahr, in die sich der Seiltänzer begibt: „weil_s ja auch schon irgendwie ganz schön viel MUT braucht um ein auf einem seil auf vielleicht zehn meter höhe zu stehen ohne irgendein netz;“ (Transkript_Simon, Pos. 152)). Er setzt sich aber auch mit Konsequenzen auseinander, die daraus erwachsen, wenn sich jemand leidenschaftlich einer Sache widmet und sich nicht weiter absichert, sondern alles einem Wunsch unterordnet:

UND dass du eben auch ähm wenn es dir nur um die KUNST geht was du grade machst- | dass dis auch eigentlich SCHÖN sein könnte | wenn du nich auf das geld achten musst | musst du nicht auf die STEUern achten und ähm deswegen- | ihm geht_s ja nur um die kunst und das is glaub ich auch äh angenehm_| wenn du dich nur auf eine einzig sache konzentrieren kannst. (Transkript_Simon, Pos. 284–289).

Diese Äußerung ist eine Antwort aus dem Interviewteil auf die Frage, was dem Probanden an der Ballade gut oder weniger gut gefällt. Simon greift auf sein Weltwissen über Verpflichtungen im Rahmen eines Erwachsenenlebens zurück und setzt dem die Vorstellung vom Künstlerleben als reine Konzentration auf die Sache entgegen. Simon versetzt sich dabei intensiv in den Protagonisten hinein, was auch an der Verwendung von „du“ (statt „man“) erkennbar ist, was mehr Nähe zur eigenen Wahrnehmung ausdrückt. Er erkennt an, dass es der Figur möglich sein könnte, in ihrem Tun

Erfüllung („schön“/„angenehm“) zu finden. Dazu passt, dass Simon die Idee, die auch von Jakob und Noah vertreten wird, dass ein zweckfreier Spaß hinter dem Bemühen des Protagonisten um seine Kunst stehen könnte, auf interessante Weise steigert, indem er Felix' Hingabe an die Kunst mit dem Konzept ‚Liebe‘ erklärt:

hm also=ich denke mal dass äh für felix fliegenbeil das seiltanzen wie sein=äh | als ob es quasi (.) äh=es_is ja für ihn wie ein hobby, | aber es is ja auch für ihn etwas MEHR, | also es is ja als ob es LIEbe für ihn wär denk ich mal (-) das SEILTanzen. (Transkript_Simon, Pos. 200–203).

Mit Mia teilt Simon während des ersten Textkontakts die Idee, Felix Fliegenbeil würde „irgendwann mal runterfliegen“ (Transkript_Simon, Pos. 45). Zum Abschluss des zweiten Lautes-Denken-Durchgangs formuliert er ein Deutungsangebot, das die Idee des Fliegens in den Mittelpunkt rückt. Dabei legt er die Aufmerksamkeit auch auf den Namen des Protagonisten, wobei hinter seiner Äußerung eine ähnliche Überzeugung wie die von Mia über die Notwendigkeit, einen verborgenen Sinn zu entdecken zu können, vermutet werden kann:

(.) und zwar hat er für mich einen namen der auch zum tanzen auf ähm NICHTS steht, | weil der heißt ja mit namen felix FLIEgenbeil; | und äh FLIEgen weil er auch auf NICHTS äh getanzt hatte denk ich mal; | weil es so aussah als ob er FLIEgen würde. (Transkript_Simon, Pos. 129–132).

Im dritten Durchgang kommt Simon auf diese Verse zurück und entwickelt ein Deutungsangebot, das den Seiltanzkünstler in die Nähe eines Artisten rückt, der neben seinen Fertigkeiten im Seiltanzen auch die Täuschung seines Publikums meisterhaft beherrscht. Simon Äußerungen beziehen sich auf die Markierungen in den Strophen 4 und 7:

(--) sieht aber auch so aus als ob er seine zuschauer n bisschen ausgetrickst hat– | und zwar=er tanzte ja auf der leere, | ich denke mal er hat irgendwas wahrscheinlich mit irgendwas ange-malt dass es wie eine optische illusion aussieht, | also dass er quasi immer noch auf_m seil steht aber °hh als ob es unsichtbar wäre quasi. (Transkript_Simon, Pos. 153–159).

Wie auch bei Jakob an vergleichbarer Stelle ist hier erkennbar, dass Simon intensive erklärende Vorstellungen für Leerstellen im Text entwickelt und sich dabei weit von der Textgrundlage entfernt. In der Suchbewegung wirken seine Ideen wie ein ernsthaftes Bemühen um die eher rationale Auflösung einer als ‚unmöglich‘ wahrgenommenen Situation.

6.2.5 Zweite Teilantwort auf die Forschungsfragen

In Anbetracht der sehr kleinen Stichprobe und der Unterschiede zwischen den Protokollen im Hinblick auf die Menge der Äußerungen sowie eingedenk der Abweichungen in der Erhebungssituation ist es nicht möglich, die Ergebnisse als Beweise für qualitative Unterschiede zwischen den Verarbeitungsprozessen und Deutungsangeboten zu verstehen. Allerdings ist es möglich, Hinweise auf graduelle Unterschiede wahrzunehmen. Kubik (2016) stellt die Notwendigkeit dar, bei der Ergebnisauswertung zwischen „*Beweis von*“ und „*Hinweis auf*“ (ebd.: 262; Hervorhebungen im Original) zu unterscheiden.

Im Vergleich der Verstehensprozesse ist deutlich geworden, dass die emotionale Beteiligung und das Paraphrasieren von Textinhalten auf Unterschiede im verstehenden Umgang mit dem literarischen Gegenstand hinweisen können.³¹ Es geht dabei auch um erkennbare Unterschiede in den Lesehaltungen: Jakobs Umgangsweise erscheint eher verweilend und spielerisch-suchend. Folgendes Zitat aus Rosenblatts (1988) Beschreibung der *aesthetic stance* enthält viele der Aspekte, die im Rahmen der Rekonstruktion von Jakobs Verstehensprozess hervorstechen:

Attention may even include the sounds and rhythms of the words themselves, heard in the “inner ear.” The aesthetic reader experiences, savors, the qualities of the structured ideas, situations, scenes, personalities, emotions, called forth, participating in the tensions [sic] conflicts, and resolutions as they unfold. This lived-through meaning is felt to correspond to the text (ebd.: 5).

Damit ist wohlgermerkt keine Aussage darüber getroffen, wie tief der Verarbeitungsprozess geht und wie angemessen er dem literarischen Gegenstand gegenüber ist. Es ist nicht möglich, aus den vorliegenden Daten Aussagen über Niveauunterschiede im Bereich der literarischen Kompetenz abzuleiten.

³¹ Mit der Einschränkung, dass die Studie von Janssen u. a. (2006) sich in Anlage und Methodik von dem unterscheidet, was im Rahmen dieser Masterarbeit unternommen wird, korrespondiert der Vergleich zwischen den beiden genannten Umgangsweisen – emotionale Beteiligung und Paraphrasieren – mit dem Ergebnis der Forschenden in Bezug auf starke und weniger starke Literaturleser*innen (vgl. ebd.: 42).

Rosenblatts oben zitierte Überlegungen korrespondieren nicht nur mit Charakteristika von Jakobs Prozess, sondern lassen sich auch auf die Verstehensprozesse von Mia und Simon beziehen. Beim Vergleich der rekonstruierten Verarbeitungsprozesse beider wird deutlich, dass sich die Kategorie der Handlungsorientierung für die Analyse als bedeutsamer erweist als die der Irritation. Der Fokus auf die Ebene der Handlung, hier vor allem als Orientierung am Protagonisten der Ballade erkennbar, bietet einen starken Anker für das Verweilen und lässt sich tendenziell einer eher ästhetischen Lesehaltung zuordnen.

Noahs Verarbeitungsweise ist davon geprägt, dass er sich auf der Textoberfläche bewegt und Distanz zum literarischen Gegenstand schafft. Das spricht eher für eine zweckorientierte Lesehaltung, worauf auch die Dominanz des Paraphrasierens hindeutet. Es kann eine geeignete Strategie dafür sein, sich auf bestimmte Informationen aus dem Text zu fokussieren. Meine diesbezügliche Annahme ist folgende: Noahs wiederholte Abkehr von elaborativen Äußerungen könnte etwas damit zu tun haben, dass er tendenziell Irritation als Emotion erlebt und die Qualität der emotionalen Spannung eher als unangenehm empfindet. Den Daten lässt sich nicht klar entnehmen, dass er darüber reflektierte.

Es zeigt sich, dass Jakob, Mia und Simon, die ausgehend von Irritation (Jakob) oder von ihrem Interesse für Handlung und Figur (alle drei) an verschiedenen Stellen während der Textbegegnungen verweilen und dabei ihre mentalen Modelle der Ballade anreichern, auch in ihren Deutungsangeboten mindestens so weit oder weiter kommen als Noah, der eher auf Distanz zur erzählten Welt und starke Komprimierung von Sinnangeboten ohne weitere Elaboration setzt. Die Frage, ob der Umgang mit Irritation ein *zentraler* Indikator für die Entwicklung intensiver Vorstellungen und das Interesse an Deutungsangeboten ist, für deren Entwicklung ein Einbezug eigenen tendenziell ästhetischen Erlebens wichtig ist, muss verneint werden. Neben Irritation hat sich die Handlungsorientierung, insbesondere die Perspektivübernahme in Bezug auf den Protagonisten, als wichtiger Zugang zur Ballade erwiesen.

In Bezug auf die vergleichende Betrachtungsweise muss als Ergebnis auch festgehalten werden, dass keine*keiner der Jugendlichen auf im Unterricht erworbenes fachliches Wissen über Balladen zurückgreift, wenn es um Verstehensbemühungen oder Deutungsangebote geht. Ein Grund dafür könnte sein, dass eventuelle schulisch vermittelte analytische Mechanismen formaler Textbetrachtungen nicht gefestigt waren.

7. Diskussion

Im Folgenden werden weitere Anwendungsgrenzen der Untersuchung reflektiert. Außerdem werden Überlegungen zu unterstützenden Instruktionen in Bezug auf den unterrichtlichen Umgang mit der Ballade angestellt.

7.1 Reflexion über Anwendungsgrenzen

In Kapitel 5 wurde bereits auf einige Limitationen des methodischen Vorgehens hingewiesen. Im sechsten Kapitel wurde deren Einfluss auf die Ergebnisse bei der Darstellung und Interpretation mitberücksichtigt. Insgesamt dienen diese Darstellungsentscheidungen dem Gütekriterium der Transparenz (vgl. Flick 2020: 254). Ziel der Rekonstruktionen der Verarbeitungsprozesse und der Interpretation der Deutungsangebote der Proband*innen im Rahmen der Forschungsfragen ist es auch, Intersubjektivität herzustellen. Allerdings liegt in der Erhebungsmethode des Lauten Denkens begründet, dass es einen Unsicherheitsraum rund um die herausgearbeiteten Ergebnisse gibt. Die im sechsten Kapitel vorgenommenen Rekonstruktionen der mentalen Handlungen basieren auf dem, was an verbalen, paraverbalen und nonverbalen Äußerungen der Jugendlichen analysiert werden konnte. Was die Proband*innen gar nicht zum Ausdruck gebracht haben, lässt sich nicht berücksichtigen (vgl. dazu auch Kubik 2018: 66). Die Interpretationen etwa zu häufigen längeren Sprechpausen oder der Abwesenheit von emotionaler Beteiligung etc. stellen also Annahmen dar. Als solche erhöhen sie nicht die Glaubwürdigkeit und stellen auch nicht die Möglichkeit der Übertragbarkeit der Ergebnisse sicher (vgl. Flick 2020: 254).

Eine Absicht der Untersuchung einer Ballade des 20. Jahrhunderts ist es, einen Text und seine Verstehensanforderungen und sein Verstehenspotenzial heranzuziehen, der sprachlich keine hohen Verstehenshürden aufweist. Mit der Geschichte über einen Künstler, der weit zu gehen bereit ist, um seine Kunst zu leben, sollen darüber hinaus auch Anknüpfungspunkte für eine persönliche Bedeutsamkeit für die Leser*innen gegeben werden. Da im gesamten Prozess der Datenauswertung die Analyse der Kernkategorie ‚Irritation‘ sowie die Rekonstruktion weiterer relevanter Verarbeitungsprozesse viel Zeit eingenommen haben, konnten die erhobenen Interviewdaten nicht mehr vollständig in die Ergebnisdarstellung einbezogen werden. Durch diesen Wegfall sind bestimmte „Absichten, Einstellungen, [...] und stillschweigende Annahmen“ (Heins 2016: 309), welche die Jugendlichen mit der Ballade und mit unterrichtlichen Aspekten verbinden, unterbeleuchtet geblieben. Dazu zählen etwa auch Aussagen der Jugendlichen über die persönliche Bedeutsamkeit und Wertung der Konstruktionsgegenstände, wie etwa das Künstler-sein, die nicht weiter herausgearbeitet wurden. Kaum einbezogen wurden auch die Ideen der Schüler*innen zu handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben zur *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil*.

Die Verstehensmöglichkeiten der Jugendlichen gegenüber den Verstehensanforderungen und dem Verstehenspotenzial der Ballade sind durchaus erkennbar, vor allem hinsichtlich der Zugänge zum Text durch die Aufmerksamkeit für den Protagonisten sowie seine Handlungen und Erfahrungen und auch in Bezug auf die Rolle der Vorstellungskraft. Hätte ich die Lautdenkuntersuchung so angelegt, dass nicht nur *Felix Fliegenbeil*, sondern auch ein weiterer Balladentext – vorzugsweise einer der bekannten, häufig im Balladenunterricht behandelten Texte etwa von Goethe, Schiller oder Storm – Gegenstand der Lautdenkuntersuchung gewesen wäre, wären wahrscheinlich Aussagen mit mehr Reichweite über den verstehenden Umgang mit Beispielen der Textsorte möglich. Dazu müssten Dimensionen, die aussagekräftige Vergleiche zwischen den literarischen Gegenständen ermöglichen könnten, in den Analyseprozess einfließen.

7.2 Gedanken zu unterstützenden Interventionen im Unterricht

Die Aufgabe, konkrete Impulse für den Unterricht zur *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* zu entwickeln – unter Rückgriff auf die Ergebnisse dieser Untersuchung –, müsste an anderer Stelle erfolgen. Hier geht es mir um Gedanken zu möglichen unterstützenden Interventionen für den Umgang mit der Ballade – und eventuell auch mit anderen Beispielen der Textsorte, soweit Aussagen verallgemeinert werden können.

Die Methode des Lauten Denkens als wissenschaftliche Erhebungsmethode im Kontext von Leseprozessuntersuchungen bringt eine Intensivierung der Textbegegnung mit sich (vgl. Pieper/Strutz 2018; Stark 2010). Scherf (2017) zeigt im Zusammenhang mit der Auswertung seiner Lautdenkstudie die Möglichkeit auf, Lautes Denken zu einem literarischen Text als Methode im Literaturunterricht einzusetzen (vgl. ebd.: 34–35). In vergleichbarer Weise wie bei Scherfs Unterrichtsversuch könnte Lautes Denken als Partner*innenarbeit im Lernzusammenhang eingesetzt werden (vgl. ebd.: 35). In Scherfs Unterrichtsversuch wurden Neuntklässler*innen dazu angehalten, nach Abschluss des Lauten Denkens „Vermutungen darüber anzustellen, welche gedanklichen Handlungen sich als ‚typisch‘ für das Lesen literarischer Texte erweisen würden“ (ebd.). Diese Instruktion zielt auf Metareflexion über Lesestrategien ab. Im hier betrachteten Kontext und für eine siebte Klasse könnten auf die Aufgabe, zu einer Ballade (etwa *Felix Fliegenbeil*) abschnittsweise laut zu denken, Äußerungen zu protokollieren und sich darüber auszutauschen, Instruktionen folgen, die auf Verstehensanforderungen des Textes abheben: Diese könnten vorgeben, dass Schüler*innen auf Äußerungen zu Textstellen achten, die

- irritieren,
- nicht verstanden werden,
- Emotionen auslösen,
- sowie Assoziationen und Vorstellungen wecken.

Über die Ergebnisse könnten sich die Jugendlichen zunächst zu zweit austauschen. Die Aufgabe könnte zur Vorbereitung auf ein literarisches Gespräch in der Lerngruppe dienen. Der Vorteil eines solchen Vorgehens wäre

wahrscheinlich, dass die Jugendlichen die Bedeutsamkeit der intensive Textbegegnung als solche im Umgang mit einem literarischen Gegenstand erfahren könnten.

8. Fazit und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, auf der Grundlage empirischer Daten, die mit der Methode des Lauten Denkens erhoben wurden, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was Jugendliche einer siebten Klasse mit einem Beispiel der Textsorte der Ballade verstehend tun. Die *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* von Michael Ende aus dem Jahr 1986 wurde als Textgrundlage der Lautdenkuntersuchung ausgewählt, weil sie nur wenige sprachliche Hürden aufweist und eine überwiegend gut nachvollziehbare Handlung hat, wobei gleichzeitig ein textseitiges Irritationspotenzial vorhanden ist. Die Frage nach der Rolle von Irritation im Verstehensprozess stand im Fokus der Arbeit.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde der Forschungsstand zum Konzept des literarischen Verstehens dargelegt. In der Literaturdidaktik steht ein Konsens über eine Modellierung einer literarischen Verstehenskompetenz noch aus. Mit Odendahl (2018) und Frederking (2019) wurden zwei neuere Arbeiten zum literarischen Verstehen fokussiert betrachtet. Es zeigte sich, dass die Konzeption von literarischem Verstehen als Disposition und der Versuch einer empirisch gestützten Modellierung von Verstehenskompetenz auch komplementär gedacht werden können. Die 2006 von Zabka formulierten Standards des Textverstehens mit ihrer Verankerung in der kognitionswissenschaftlichen Leseforschung wurden als ein tragfähiges theoretisches Fundament dafür beschrieben, Verstehensoperationen, wie Inferenzbildung, Elaborationen und den Einbezug von Vorwissen, bei der Textbegegnung zu erfassen. Überdies zeigte die Darstellung der Konzepte der Lesehaltungen und der poetologischen Überzeugungen, dass diese weiterführende Erkenntnisse über die Erwerbsperspektive von literarischer Kompetenz (Verstehenskompetenz) bergen. Wichtige Ergebnisse anderer Lautdenkstudien wurden für die Einordnung der vorliegenden Unter-

suchung ergänzt, so etwa der funktionale Einsatz von Vermutungen beim Umgang mit Mehrdeutigkeit und der Einfluss des Alltagswissens auf die Bemühungen um Kohärenztablierung. Die Betrachtung des Konzepts der Irritation im Kontext des literarischen Verstehens zeigte, dass Erfahrungen mit einer Störung der Kohärenzbildung zu einer verweilenden Lesehaltung führen können. Andere mögliche Umgangsweisen, die auch zur Aufgabe von Verstehensbemühungen beitragen können, wurden ebenfalls dargestellt.

Das dritte Kapitel bot einen Überblick über den unterrichtlichen Umgang mit Balladen und stellte eine literaturwissenschaftliche Neuorientierung der Ballade vor, nach der diese auf verschiedenen Ebenen als Grenzgängerin beschrieben werden kann. Sowohl die Gattungsgrenzen werden überschritten als auch Themenschwerpunkte gesetzt, für die Grenzüberschreitungen und/oder das Hybride konstitutiv sind. Es wurde herausgearbeitet, dass das didaktische Potenzial der Ballade nicht in der überkommenen Idee eines ‚Balladenalters‘ zu suchen ist. Vielmehr liegt es in den engagierten, spannenden, relativ kurzen, durch formale Merkmale wie Reime und Rhythmus eingängigen Texten begründet, welche Vorstellungen auslösen und zu Wertungen einladen können. Der Schwerpunkt des Kapitels lag auf der Analyse der Verstehensanforderungen der *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil*. Auf formaler wie inhaltlicher Ebene wurde herausgearbeitet, dass der Text in einem besonderen Maße zu Assoziationen und Vorstellungen einlädt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung knüpfen an die Forschung von Kubik (2018), Pieper (2020), Pieper/Wieser (2018), Scherf (2017), Schlachter (2020a) und Stark (2017; 2019) an, was mentale Handlungsfähigkeit beim Lesen und speziell den Umgang mit Irritation betrifft. Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse der Lautdenkuntersuchung nennen: Es können verschiedene Umgangsweisen mit Irritation im Verarbeitungsprozess unterschieden werden, die sich danach differenzieren lassen, ob sie eher zu einer Distanzierung und der Abkehr von der weiteren Kohärenztablierung oder zu einem Einlassen darauf führen. Zudem können

diese Umgangsweisen einerseits der zweckorientierten und andererseits der ästhetischen Lesehaltung zugerechnet werden. Da im Analyseprozess deutlich wurde, dass die Reichweite der Aussagen zu Mustern rund um Irritation begrenzt ist, weil die Kategorie im Codierprozess ungleich über die vier Protokolle verteilt ist, wurden die individuellen Verarbeitungsprozesse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin betrachtet, wobei auch graduelle Unterschiede zwischen Deutungsangeboten der Jugendlichen herausgearbeitet wurden. Es hat sich gezeigt, dass die Proband*innen mit eher ästhetischer Lesehaltung die Überzeugung hegen, dass sich ein eigentlich Gemeintes hinter dem Text verberge, das entdeckt oder erklärt werden müsse. Ein Proband mit einer eher zweckorientierten Lesehaltung ging eher von der Überzeugung aus, dass lyrische Texte (zu denen er Balladen rechnet) einen unverständlichen Kern aufwiesen. Im Vergleich der Verarbeitungsprozesse traten auch überraschende Elaborationen und Deutungsangebote hervor, die in einem Fall der Verstehensanforderung der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit des Textes besonders nahe kommt, weil die Unklarheit über das Schicksal des Protagonisten bedacht wurde. In Bezug auf die *Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil* können die Bedeutung der Handlung und der Figuren für verstehende Zugänge durch jugendliche Leser*innen hervorgehoben und als in den empirischen Daten verankert wahrgenommen werden.

Eine vollständige Antwort auf die Frage, welchen Beitrag die Untersuchung im Hinblick auf das Konzept der Verstehenskompetenz leistet, kann nicht gegeben werden. Mit den herausgearbeiteten graduellen Unterschieden zwischen den Deutungsangeboten wurde die Bedeutung der Lesehaltungen und der poetologischen Überzeugungen unterstrichen. Weitere Forschung in diesem Bereich könnte sicherlich Erhellendes auch zur Kompetenzdiskussion beitragen. Im Kontext der Leseprozessuntersuchungen und der Forschung zur Rezeptionskompetenz ist auch die Frage nach der Rolle von Emotionen beim Verstehen relevant, wenn es etwa darum geht, eventuelle unangenehme lesebegleitenden Emotionen im

Falle einer fehlenden Passung der Lesehaltung zum Text zu weiter zu erfassen, um unterstützende didaktische Antworten dafür zu entwickeln.

9. Literatur

- Abenstein, Reiner (2016): Griechische Mythologie. 4., aktualisierte Auflage. Paderborn: UTB.
- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 1. 47. Jahrgang. S. 10–22.
- Albrecht, Andrea (2012): Art. Sieben. In: Butzer, Günter und Joachim Jacob (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. S. 399–400.
- Andringa, Els (1995): Strategieën bij het lezen van literatuur [Literary reading strategies]. In: Spiegel. Jg. 13. Heft 3. S. 7–33.
- Bartl, Andrea (2017): Was ist eine Ballade? Versuch einer Gattungs-(Neu-)Definition. In: Bartl, Andrea, Corina Erk, Annika Hanauska und Martin Kraus (Hrsg.): Die Ballade. Neue Perspektiven auf eine traditionsreiche Gattung. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 9–19.
- Brune, Carlo (2020): Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal. Bielefeld: transcript Verlag.
- Christmann, Ursula und Margit Schreier (2003): Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In: Jannidis, Fotis, Gerhard Lauer, Matías Martínez und Simone Winko (Hrsg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 246–285.
- Christmann, Ursula (2015): Lesen als Sinnkonstruktion. In: Rautenberg, Ursula und Ute Schneider (Hrsg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. S. 169–184.
- Davis, Mark H. (1983): Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. In: Journal of Personality and Social Psychology. Jg. 44. Heft 1. S. 113–126.
- van Dijk, Teun A. und Walter Kintsch (1983): Strategies of Discourse Comprehension. New York u. a.: Academic Press.
- Dube, Juliane und Carolin Führer (2020): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Eco, Umberto (1994): Mögliche Wälder. In: Ders.: Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. Harvard-Vorlesungen (Norton Lectures 1992–93). München/Wien: Carl Hanser Verlag. S. 101–127.

- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 186–194.
- Ende, Michael (1984): Unter einem schwarzen Himmel liegt ein unbewohnbares Land. In: Ders.: Der Spiegel im Spiegel. Ein Labyrinth. Stuttgart: Edition Weitbrecht in K. Thienemanns Verlag. S. 223–230.
- Ende, Michael (1986): Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil. In: Ders.: Trödelmarkt der Träume: Mitternachtslieder und leise Balladen. Stuttgart/Wien: Edition Weitbrecht. S. 16–18.
- Flick, Uwe (2020): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter und Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden: Springer. S. 247–263.
- Frederking, Volker, Christel Meier, Petra Stanat und Oliver Dickhäuser (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. Heft 25. S. 11–31.
- Frederking, Volker, Christel Meier, Jörn Brüggemann, Volker Gerner, Marcus Friederich (2011): Literarische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. In: Zeitschrift für Germanistik. Jg. 21. Heft 1. S. 131–144.
- Frederking, Volker (2019): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael und Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Hrsg. v. Winfried Ulrich. Bd. 11/1.) S. 347–425.
- Fricke, Gunnar und Ines Heiser (2019): Die Ballade – ein Selbstgänger? Zugänge im Deutschunterricht schaffen. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10. 1. Quartal. Heft 58. S. 28–31.
- Gahn, Jessica (2017): Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Irritationen bei literarischer Lektüre. In: Der Deutschunterricht. Jg. 69. Heft 3. S. 38–47.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1981): Ballade, Betrachtung und Auslegung. In: Ders.: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsg., textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen v. Erich Trunz. Band 1. Gedichte und Epen 1. 12., neubearbeitete Auflage. München: C. H. Beck. S. 400–402.

- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster u. a.: Waxmann.
- Heine, Lena und Karen Schramm (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die Praxis. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ereignisse. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 167–206.
- Heins, Jochen (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. 2. durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 305–323.
- Hocke, Roman und Uwe Neumahr (2007): Michael Ende. Magische Welten. München: Henschel Verlag.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 275–286.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch. Jg. 30. Heft 177. S. 4–12.
- Hurrelmann, Bettina (2019): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Tanja Graber (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hannover: Klett/Kallmeyer/Zug: Klett und Balmer Verlag. 7., aktualisierte Neuauflage. S. 22–33.
- Janssen, Tanja, Martine Braaksma und Gert Rijlaarsdam (2006): Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. In: European Journal of Psychology of Education 21. S. 35–52.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Ders. (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer. S. 7–22.
- Kammler, Clemens (2009): Lyrik verstehen – Lyrik unterrichten. In: Praxis Deutsch. Jg. 36. Heft 213. S. 4–11.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 27–50.
- Kämper-van den Boogaart, Michael und Irene Pieper (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. Heft 25. S. 46–65.

- Kepser, Matthis und Ulf Abraham (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (Grundlagen der Germanistik 42).
- Klieme, Eckhard und Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich u. a. (2003): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: BMBF. 224 S. (Bildungsforschung; 1). URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209019 – DOI: 10.25656/01:20901 (zuletzt geprüft am 8.1.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (zuletzt geprüft am 5.4.2022).
- Köster, Juliane (2001): Probleme der Balladendidaktik zwischen Ideologie und Ideologieverzicht. In: Köppert, Christine und Klaus Metzger (Hrsg.): „Entfaltung innerer Kräfte“. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Velber: Friedrich Verlag. S. 175–185.
- Köster, Juliane (2020): Ästhetische Erfahrung (ist mehr) als Aufruf zum Denken. In: Freudenberg, Ricarda und Marie Lessing-Sattari (Hrsg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Berlin: Peter Lang. S. 17–32.
- Kubik, Silke (2016): Grounded Theory. How might it have been otherwise. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. 2. durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 247–265.
- Kubik, Silke (2018): Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“. Wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In: Scherf, Daniel und Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa. S. 56–71.
- Lahn, Silke und Christoph Meister (2016): Einführung in die Erzähltextanalyse. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Langner, Markus, Bernd Schlurf und Andrea Wagener (Hrsg.) (2013): Deutschbuch 7. Differenzierende Ausgabe. Sprach- und Lesebuch. Berlin: Cornelsen.

- Laufhütte, Hartmut (2009): Totgesagte leben länger. Von der Unzulänglichkeit einer anachronistischen Theorie und der Lebendigkeit einer modernen Textart. Balladendichtung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Bogosavljević, Srđan und Winfried Woesler (Hrsg.): Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert. Bern: Peter Lang. S. 11–28.
- LISUM (2007): Meine Ballade im Balladenheft. Jahrgangsstufen 6–8. Idee: Erna Hattendorf, Irene Hoppe. Berlin: LISUM. Online verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/balladenheft> (zuletzt geprüft am 10.5.2021).
- Lotman, Jurij M. (1993): Die Struktur literarischer Texte. 4., unveränderte Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Mey, Günter und Katja Mruck (2020): Grounded Theory Methodologie. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden: Springer. S. 513–535.
- Odendahl, Johannes (2018): Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven. Berlin: Peter Lang. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Band 39. Hrsg. v. Bodo Lecke und Christian Dawidowski).
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. Heft 21. S. 5–19.
- Pieper, Irene (2009): Literarische Kompetenz: Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion? In: Hochreiter, Susanne, Ursula Klingenböck, Elisabeth Stuck, Siegrid Thielking und Werner Wintersteiner (Hrsg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck: Studienverlag. S. 205–221.
- Pieper, Irene (2020): „also im Regen abgebrannt sein, das klingt für mich ziemlich kompliziert, ich weiß nicht, wie das klappen soll“: Zum Potenzial der Irritation für das Verstehen poetischer Metaphorik. In: Freudenberg, Ricarda und Marie Lessing-Sattari (Hrsg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Berlin: Peter Lang. S. 135–158.
- Pieper, Irene und Bianca Strutz (2018): Learners' approaches to poetic metaphor: A think aloud study with secondary school students in Grade 6 and 9. Contribution to a special issue in honor of Gert Rijlaarsdam Making Connections: Studies of Language and Literature Education. In: L1-Educational Studies in Language and Literature, Jg. 18, S. 1–35. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.05> (peer-reviewed).

- Pieper, Irene und Dorothee Wieser (2018): Poetologische Überzeugungen und literarisches Verstehen. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Jg. 5. Heft 4. S. 108–124.
- Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Veröffentlicht und herausgegeben von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 18.11.2015. Teil C. Deutsch. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WE B.pdf (zuletzt geprüft am 27.2.2022).
- Rosenblatt, Louise M. (1988): *Writing and Reading: The Transactional Theory*. Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana-Champaign. Online verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?id=ED292062> (zuletzt geprüft am 2.4.2022).
- Rosebrock, Cornelia (2017): Sachtex te, literarische Texte: Zwei Lesehaltungen. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 69. Heft 3. S. 2–9.
- Rosebrock, Cornelia (2018): Strategien des ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In: Scherf, Daniel und Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 14–27.
- Scherf, Daniel (2017): Literarische Lektüre im Prozess. Lautdenkprotokolle von Literaturleserinnen und -lesern untersuchen. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 69. Heft 3. S. 28–36.
- Schilcher, Anita und Markus Pissarek (Hrsg.) (2020): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlachter, Birgit (2020a): Mechanismen des Umgangs mit Irritation in der außerschulischen Kommunikation über Literatur. In: Freudenberg, Ricarda und Marie Lessing-Sattari (Hrsg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Berlin: Peter Lang. S. 177–195.
- Schlachter, Birgit (2020b): *Literale Praktiken und literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität. Eine rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Mirjam (2012): Reise. In: Butzer, Günter und Joachim Jacob (Hrsg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. S. 343–345.

- Schuchardt, Kirsten und Janin Brandenburg, Anne Fischbach, Gerhard Büttner, Dietmar Grube, Claudia Mähler, Marcus Hasselhorn (2015): Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes bei Grundschulkindern mit Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 18. Heft 3. S. 513–526. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126647 (zuletzt geprüft am 2.4.2022).
- Schuster, Jörg (2012): Zirkus. In: Butzer, Günter und Joachim Jacob (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. S. 498–500.
- Schweikle, Günther (1990a): Märchen. In: Ders. und Irmgart Schweikle (Hrsg.): Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen. Zweite, überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler. S. 292–294.
- Schweikle, Günther (1990b): Symbol. In: Ders. und Irmgart Schweikle (Hrsg.): Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen. Zweite, überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler. S. 450–451.
- Segebrecht, Wulf (2012) (Hrsg.): Deutsche Balladen. Gedichte, die dramatische Geschichten erzählen. München: Hanser Verlag.
- Selting, Margret, Peter Auer u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10. S. 353–402. Verfügbar unter www.gespraechsforschung-osz.de (zuletzt geprüft am 21.9.2021).
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33. Heft 200. S. 6–16.
- Stark, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. Heft 29. S. 58–82.
- Stark, Tobias (2014): Kodierprozesse im Rahmen theorieentwickelnder qualitativer Analysen – dargestellt anhand einer Untersuchung von Leseprozessen. In: Frederking, Volker, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Hrsg. v. Volker Frederking und Axel Krommer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 770–585.
- Stark, Tobias (2017): Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 127–144.
- Stark, Tobias (2019): Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. Heft 47. S. 65–85.

- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 17–33.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. Heft 22. S. 71–88.
- Zabka, Thomas (2004): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität. Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 247–262.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S. 80–101.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Didaktische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela A., Clemens Kammler und Gerhard Rupp (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag. S. 139–162.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. Jg. 20. Heft 38. S. 136–150.
- Zabka, Thomas (2019): Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung *Indigo*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Tanja Graber (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hannover: Klett/Kallmeyer/Zug: Klett und Balmer Verlag. 7., aktualisierte Neuauflage. S. 154–167.
- Zamolska, Anna (2021): Ende, Michael. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 1.1.2013. Zuletzt aktualisiert am: 11.11.2021. Online verfügbar unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/autoren/554-ende-michael> (zuletzt geprüft am 22.2.2022).
- Zymner, Rüdiger (2003): Uneigentliche Bedeutung. In: Jannidis, Fotis, Gerhard Lauer, Matías Martínez und Simone Winko (Hrsg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 128–168.

Anhang

Skript zur Erhebungssituation und Primärtext-Vorlagen für die drei Durchgänge

Sara Jakob
Master LA Französisch/Deutsch

Lautdenkprotokolle: Literarisches Verstehen und Balladen

Ablauf des Lauten Denkens

Phase	Vorgehen
0 5'	<ul style="list-style-type: none">• vorab Alter und ggf. zweitsprachlichen Hintergrund des Probanden/der Probandin erfragen und dann Tonbandaufzeichnung mit der Angabe folgender Rahmendaten beginnen:• Datum, Schule, Klasse, Kürzel (Schulabkürzung/Klassenstufe/Laufende Nummer – im Forschungsbericht als Pseudonyme), Lebensalter, Geschlecht, zweitsprachlicher Hintergrund
1 5' +3'	<ul style="list-style-type: none">• Erläuterungen zum Vorgehen (s. u. Instruktion)• Übungsphase/Aufwärmübung: Karikatur „Dr. Frosch“ oder „Herrn Löhleins Katze hat einen starken Charakter“ (nur Pilot)

Ablauf zu *Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil*

Phase	Vorgehen
2 20'	<p>Lautes Denken</p> <ul style="list-style-type: none">• Einstiegsimpuls: „Wir beginnen jetzt mit dem eigentlichen Experiment.“ – „Lies den Textabschnitt, den du siehst, jeweils zunächst laut vor. Bitte denke danach die ganze Zeit laut und sage alle Einfälle, die dir in den Sinn kommen. Wenn du meinst, dass es weitergehen soll, blättere einfach um.“• Bei längerer Stille: Impuls „Sprich weiter“/ „Versuche, weiter laut zu denken“; bei Leseschwierigkeiten: Unterstützung durch Vorlesen; Worterklärungen s.u.
3 10'	<p>stilles Lesen des gesamten Textes und Lautes Denken zum nun komplett vorliegenden Text</p> <ul style="list-style-type: none">• Impuls: „Lies jetzt bitte einmal die ganze Ballade leise für dich. Du kannst die Seiten ausheften. Dann denke bitte noch einmal laut zum ganzen Text. Du kannst dabei in deinem Tempo durch den ganzen Text gehen.“
4 10'	<ul style="list-style-type: none">• Präsentation des Textes mit ausgewählten markierten Textstellen (Strophen 1 und 9): Probanden sollen zu den beiden Strophen (nochmals) laut denken: „Denke zu den beiden Strophen nochmals laut.“• Markierte Textstellen: „Denke zu den markierten Versen noch einmal laut.“
5 10'	<p>Offene Interviewfragen</p> <p>Fragen zum Textverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none">• „Wie würdest du z.B. deiner Mutter oder einem Freund/ einer Freundin die Ballade vorstellen? Erzähle ihm/ihr, worum es geht und was den Text besonders macht.“• „Kannst du damit etwas anfangen, was Felix Fliegenbeil macht und erlebt?“• „Wie gefällt dir die Ballade, warum genau gefällt sie dir gut oder nicht gut?“ <p>Frage zum Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none">• „Wenn du diese Ballade zur Bearbeitung in deinem „Balladenheft“ gewählt hättest, was aus der Kategorie „Das habe ich außerdem mit meiner Ballade gemacht“ hättest du am liebsten gemacht?“

Instruktion für das Laute Denken

Begrüßung/Vorstellung:

„Ich studiere an der Freien Universität und interessiere mich dafür, was du denkst, während du Balladen verstehst. Es geht darum, laut zu denken, während du diesen Text liest. –

Wenn ich sage, dass du laut denken sollst, meine ich, dass du alles sagst, woran du denkst, von dem Moment an, wo du den Text siehst – mich interessieren alle Ideen, Einfälle, Gedanken oder auch Gedankenknoten, die du hast.

Alles, was dir durch den Kopf geht, ist wichtig und interessant. Es gibt kein „richtig“ oder „falsch“ und keine guten oder schlechten Antworten. Das hier ist kein Test. –

Ich bitte dich, die ganze Zeit zu sprechen. Es geht nicht darum zu planen, was du sagst, und auch nicht darum, mir deine Gedanken zu erklären.

Wundere dich nicht, dass ich ganz selten etwas sage, wenn du liest und sprichst. Ich werde dir hauptsächlich zuhören. Es ist ein bisschen so, als ob du alleine im Raum wärst und mit dir selbst sprechen würdest. Lass dir so viel Zeit beim Denken/Sprechen, wie du brauchst. Wenn du etwas länger ruhig bist, werde ich dich bitten, weiter laut zu denken.

Du siehst hier gleich immer eine Seite mit einem neuen Textabschnitt, der neue ist in Schwarz gedruckt, der Abschnitt davor in Grau. – Den neuen Abschnitt sollst du dann laut lesen und dabei alle Einfälle, die dir in den Sinn kommen, sagen. Wenn du meinst, dass es weitergehen soll, dann blättere einfach um.

Ich werde mich nur dann einbringen, wenn ich dich erinnere, laut zu denken, und wenn du eine Frage zu einem Wort hast, das du gar nicht kennst, – und immer dann, wenn so eine farbige Seite kommt, da stelle ich dir noch Fragen.“

„Hast du verstanden, was du tun sollst?“

Aufwärmübung:

„So, dann fangen wir jetzt mit einer Übungsaufgabe an, bevor wir mit dem eigentlichen Experiment beginnen. Bitte denke die ganze Zeit laut, während du versuchst, diese Karikatur zu verstehen.“

- „Gunst“ (Verse 6 und 70) – eine freundliche Haltung jmd. gegenüber
- „Schar“ (Vers 10) – die Gruppe/ die Menge
- „Taus“/Tau (Vers 34) – ein dickes Seil
- „Clou“ (Vers 47) – die Sensation, die völlig unerwartete Wendung
- „Sternbild Argonaute“ (Vers 60) – das Sternbild der Argo. Das war das Schiff der Argonauten, das waren Seefahrer im alten Griechenland aus den griechischen Sagen, die Abenteuer erlebten

Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil

[Ende, Michael (1986): Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil. In: Ders.: Trödelmarkt der Träume: Mitternachtslieder und leise Balladen. Stuttgart/Wien: Edition Weitbrecht. S. 16–18.]

Es war ein Tänzer auf dem Seil
mit Namen Felix Fliegenbeil,
der größte aller Zeiten,
das kann man nicht bestreiten.
Ihm lag nicht viel an Gut und Geld,
nichts an der Menge Gunst,
ihm ging's nicht um den Ruhm der Welt,
ihm ging es um die Kunst.

Es war ein Tänzer auf dem Seil
mit Namen Felix Fliegenbeil,
der größte aller Zeiten,
das kann man nicht bestreiten.
Ihm lag nicht viel an Gut und Geld,
nichts an der Menge Gunst,
ihm ging's nicht um den Ruhm der Welt,
ihm ging es um die Kunst.

Schon in der Seiltanzschule war
er bald der Beste in der Schar,
und als ein Jahr vorüber,
war er dem Lehrer über.
Da sagte der in mildem Ton:
»Du Wunderkind, ade!
Ich kann dich nichts mehr lehren, Sohn,
drum geh mit Gott – doch geh!«

Schon in der Seiltanzschule war
er bald der Beste in der Schar,
und als ein Jahr vorüber,
war er dem Lehrer über.
Da sagte der in mildem Ton:
»Du Wunderkind, ade!
Ich kann dich nichts mehr lehren, Sohn,
drum geh mit Gott – doch geh!«

So zog er in die Welt hinaus,
wohin er kam, erscholl Applaus.
Die ganze Welt bereist' er
und suchte seinen Meister.
Doch keiner tanzte so genial
die Sprünge des Balletts
hoch droben auf dem Seil aus Stahl
und immer ohne Netz!

So zog er in die Welt hinaus,
wohin er kam, erscholl Applaus.
Die ganze Welt bereist' er
und suchte seinen Meister.
Doch keiner tanzte so genial
die Sprünge des Balletts
hoch droben auf dem Seil aus Stahl
und immer ohne Netz!

Da er den Meister nirgends fand,
beschloss er endlich kurzerhand,
statt andre zu begeistern,
sich selber zu bemeistern.
»Mein Tanz«, sprach Felix Fliegenbeil,
»ist noch kein Meisterstück.
Zwar kann ich alles auf dem Seil,
doch ist das Seil zu dick!«

Da er den Meister nirgends fand,
beschloss er endlich kurzerhand,
statt andre zu begeistern,
sich selber zu bemeistern.
»Mein Tanz«, sprach Felix Fliegenbeil,
»ist noch kein Meisterstück.
Zwar kann ich alles auf dem Seil,
doch ist das Seil zu dick!«

Drum spannte er von Haus zu Haus
nun einen Draht anstatt des Taus
und übte drauf zu springen.
Das sollte bald gelingen.
Dann nahm er einen dünnern Draht
und einen dünnsten noch –
es dauerte zwei Jahre grad,
dann konnte er's jedoch.

Drum spannte er von Haus zu Haus
nun einen Draht anstatt des Taus
und übte drauf zu springen.
Das sollte bald gelingen.
Dann nahm er einen dünnern Draht
und einen dünnsten noch –
es dauerte zwei Jahre grad,
dann konnte er's jedoch.

Und schließlich kam das siebte Jahr,
da tanzte er auf einem Haar,
gespannt von Turm zu Turme,
dort schritt er hin im Sturme.
Das Publikum sah schweigend zu
und hielt die Hüte fest.
Dann aber kam der letzte Clou,
der sich kaum glauben lässt:

Und schließlich kam das siebte Jahr,
da tanzte er auf einem Haar,
gespannt von Turm zu Turme,
dort schritt er hin im Sturme.
Das Publikum sah schweigend zu
und hielt die Hüte fest.
Dann aber kam der letzte Clou,
der sich kaum glauben lässt:

Denn eines Tags um acht Uhr früh,
da spannt er nichts mehr zwischen sie:
Er tanzte auf der Leere,
als ob dort etwas wäre!
Hoch überm Abgrund ging er zwar
mit leichtem Tänzerschritt,
doch weil er ohne Halt nun war,
nahm ihn ein Windstoß mit.

Denn eines Tags um acht Uhr früh,
da spannt er nichts mehr zwischen sie:
Er tanzte auf der Leere,
als ob dort etwas wäre!
Hoch überm Abgrund ging er zwar
mit leichtem Tänzerschritt,
doch weil er ohne Halt nun war,
nahm ihn ein Windstoß mit.

Wer weiß, wohin der Wind ihn trieb?
Ein Astronom allein beschrieb,
was er im Fernrohr schaute
im Sternbild Argonaute:
Es sei, sprach er, gewiss kein Traum.
Er habe ihn gesehn,
von Stern zu Stern im Himmelsraum
wie einen Tänzer gehn!

Wer weiß, wohin der Wind ihn trieb?
Ein Astronom allein beschrieb,
was er im Fernrohr schaute
im Sternbild Argonaute:
Es sei, sprach er, gewiss kein Traum.
Er habe ihn gesehn,
von Stern zu Stern im Himmelsraum
wie einen Tänzer gehn!

Es war der Tänzer ohne Seil
mit Namen Felix Fliegenbeil,
der größte aller Zeiten,
das wird man nicht bestreiten.
Ihm lag nichts mehr an Gut und Geld,
nichts an der Menge Gunst,
ihm ging's nicht um den Ruhm der Welt,
ihm ging es um die Kunst!

Der ganze Text

Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil

Michael Ende

Es war ein Tänzer auf dem Seil
mit Namen Felix Fliegenbeil,
der größte aller Zeiten,
das kann man nicht bestreiten.

⁵ Ihm lag nicht viel an Gut und Geld,
nichts an der Menge Gunst,
ihm ging's nicht um den Ruhm der Welt,
ihm ging es um die Kunst.

Schon in der Seiltanzschule war
¹⁰ er bald der Beste in der Schar,
und als ein Jahr vorüber,
war er dem Lehrer über.
Da sagte der in mildem Ton:
»Du Wunderkind, ade!
¹⁵ Ich kann dich nichts mehr lehren, Sohn,
drum geh mit Gott – doch geh!«

So zog er in die Welt hinaus,
wohin er kam, erscholl Applaus.
Die ganze Welt bereist' er
²⁰ und suchte seinen Meister.
Doch keiner tanzte so genial
die Sprünge des Balletts
hoch droben auf dem Seil aus Stahl
und immer ohne Netz!

²⁵ Da er den Meister nirgends fand,
beschloss er endlich kurzerhand,
statt andre zu begeistern,
sich selber zu bemeistern.
»Mein Tanz«, sprach Felix Fliegenbeil,
³⁰ »ist noch kein Meisterstück.
Zwar kann ich alles auf dem Seil,
doch ist das Seil zu dick!«

Drum spannte er von Haus zu Haus
nun einen Draht anstatt des Taus
³⁵ und übte drauf zu springen.
Das sollte bald gelingen.
Dann nahm er einen dünnern Draht
und einen dünnsten noch –
es dauerte zwei Jahre grad,
⁴⁰ dann konnte er's jedoch.

Und schließlich kam das siebte Jahr,
da tanzte er auf einem Haar,
gespannt von Turm zu Turme,
dort schritt er hin im Sturme.
⁴⁵ Das Publikum sah schweigend zu
und hielt die Hüte fest.
Dann aber kam der letzte Clou,
der sich kaum glauben lässt:

Denn eines Tags um acht Uhr früh,
⁵⁰ da spannt er nichts mehr zwischen sie:
Er tanzte auf der Leere,
als ob dort etwas wäre!
Hoch überm Abgrund ging er zwar
mit leichtem Tänzerschritt,
⁵⁵ doch weil er ohne Halt nun war,
nahm ihn ein Windstoß mit.

Wer weiß, wohin der Wind ihn trieb?
Ein Astronom allein beschrieb,
was er im Fernrohr schaute
⁶⁰ im Sternbild Argonaute:
Es sei, sprach er, gewiss kein Traum.
Er habe ihn gesehn,
von Stern zu Stern im Himmelsraum
wie einen Tänzer gehn!

⁶⁵ Es war der Tänzer ohne Seil
mit Namen Felix Fliegenbeil,
der größte aller Zeiten,
das wird man nicht bestreiten.
Ihm lag nichts mehr an Gut und Geld,
⁷⁰ nichts an der Menge Gunst,
ihm ging's nicht um den Ruhm der Welt,
ihm ging es um die Kunst!

Der ganze Text mit Markierungen

Die Ballade vom Seiltänzer Felix Fliegenbeil

Michael Ende

Es war ein Tänzer auf dem Seil
mit Namen Felix Fliegenbeil,
der größte aller Zeiten,
das kann man nicht bestreiten.
5 Ihm lag nicht viel an Gut und Geld,
nichts an der Menge Gunst,
ihm ging's nicht um den Ruhm der Welt,
ihm ging es um die Kunst.

Schon in der Seiltanzschule war
10 er bald der Beste in der Schar,
und als ein Jahr vorüber,
war er dem Lehrer über.
Da sagte der in mildem Ton:
»Du Wunderkind, ade!
15 Ich kann dich nichts mehr lehren, Sohn,
drum geh mit Gott – doch geh!«

So zog er in die Welt hinaus,
wohin er kam, erscholl Applaus.
Die ganze Welt bereist' er
20 und suchte seinen Meister.
Doch keiner tanzte so genial
die Sprünge des Balletts
hoch droben auf dem Seil aus Stahl
und immer ohne Netz!

25 Da er den Meister nirgends fand,
beschloss er endlich kurzerhand,
statt andre zu begeistern,
sich selber zu bemeistern.
»Mein Tanz«, sprach Felix Fliegenbeil,
30 »ist noch kein Meisterstück.
Zwar kann ich alles auf dem Seil,
doch ist das Seil zu dick!«

Drum spannte er von Haus zu Haus
nun einen Draht anstatt des Taus
35 und übte drauf zu springen.
Das sollte bald gelingen.
Dann nahm er einen dünnern Draht
und einen dünnsten noch –
es dauerte zwei Jahre grad,
40 dann konnte er's jedoch.

Und schließlich kam das siebte Jahr,
da tanzte er auf einem Haar,
gespannt von Turm zu Turme,
dort schritt er hin im Sturme.
45 Das Publikum sah schweigend zu
und hielt die Hüte fest.
Dann aber kam der letzte Clou,
der sich kaum glauben lässt:

Denn eines Tags um acht Uhr früh,
50 da spannt er nichts mehr zwischen sie:

Er tanzte auf der Leere,
als ob dort etwas wäre!

Hoch überm Abgrund ging er zwar
mit leichtem Tänzerschritt,
55 doch weil er ohne Halt nun war,
nahm ihn ein Windstoß mit.

Wer weiß, wohin der Wind ihn trieb?

Ein Astronom allein beschrieb,
was er im Fernrohr schaute
60 im Sternbild Argonaute:

Es sei, sprach er, gewiss kein Traum.
Er habe ihn gesehn,
von Stern zu Stern im Himmelsraum
wie einen Tänzer gehn!

65 Es war der Tänzer ohne Seil
mit Namen Felix Fliegenbeil,
der größte aller Zeiten,
das wird man nicht bestreiten.
Ihm lag nichts mehr an Gut und Geld,
70 nichts an der Menge Gunst,
ihm ging's nicht um den Ruhm der Welt,
ihm ging es um die Kunst!

Liste aus Mein Balladenheft (vgl. LISUM 2007):
(mindestens zwei Nennungen):

- Text auswendig gelernt
- Melodie zur Ballade erfunden und Ballade vorgesungen
- Ballade als Sprechgesang oder Rap aufgeführt
- Quiz zum Inhalt gestellt
- Wahr-oder-gelogen-Aufgaben zur Ballade entwickelt
- aus der Ballade (oder einem Teil) ein Rollenspiel entwickelt und mit anderen vorgespielt
- Ballade als Geschichte aufgeschrieben
- Ballade in einen Zeitungsbericht umgewandelt
- eine Balladeninstallation gestaltet
- eine Lesekiste zur Ballade zusammengestellt