Barbara Schlücker*, Kati Hannken-Illjes und Nicole Dehé

Zuhören vs. Lesen: Verständnis literarischer Texte bei Schüler_innen

Listening vs. reading: Schoolchildren's comprehension of literary texts

<https://doi.org/10.1515/zfal-2017-0021>

Abstract: This paper investigates the effect of the mode of reception (listening vs. reading) on the comprehension of literary texts of different degrees of linguistic complexity in German, testing schoolchildren in Grade 8. To this end, two texts were used: the grammatically and lexically comparatively more complex novella *Das Erdbeben in Chili* by Heinrich von Kleist, and the comparatively less complex novella *Kleider machen Leute* by Gottfried Keller. Thus, in contrast to previous studies on schoolchildren's reading and listening comprehension, which often use very short texts composed specifically for the purpose of the study, a major aim of the current study is to test authentic literary material, which German students are regularly confronted with at school. Students read or listened to excerpts of these novellas and subsequently filled in a questionnaire containing questions on the correct comprehension of the respective texts, thereby addressing both local and global aspects of comprehension. The results are twofold: First, listening comprehension is better than reading comprehension, regardless of the complexity of the text (i.e. for both the Kleist and the Keller text). Second, the first effect is even stronger for global text comprehension than for comprehension of local details.

***Corresponding author: Barbara Schlücker**, Universität Bonn, Institut für Germanistik, Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft, Am Hof 1d, 53113 Bonn, Deutschland; Universität Leipzig, Institut für Germanistik, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig, Deutschland, E-mail: barbara.schluecker@uni-bonn.de; barbara.schluecker@uni-leipzig.de

Kati Hannken-Illjes, Universität Marburg, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft, AG Sprechwissenschaft, Wilhelm-Röpke Straße 6c, 35032 Marburg, Deutschland, E-mail: kati.hannkenilljes@uni-marburg.de

Nicole Dehé, Universität Konstanz, Fachbereich Sprachwissenschaft, Fach 186, 78457 Konstanz, Deutschland, E-mail: nicole.dehe@uni-konstanz.de

Keywords: audio books, text comprehension, grammatical complexity, listening vs. reading, global vs. detailed comprehension, didactics of German, teaching German, literary texts

1 Einleitung

Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss der Rezeptionsform auf das Verständnis literarischer Texte bei Schüler_innen im Deutschunterricht. Zu diesem Zweck vergleichen wir das Detailwissen und das globale Verständnis literarischer Texte, die einmal als Hör- und einmal als Lesefassung rezipiert werden. Überprüft wird dabei die Annahme, dass das Hören eines Textes im Vergleich zum stillen Lesen zu einem besseren, d.h. korrekteren Textverständnis führt. Der Effekt des besseren Textverständnisses beim Hören, so die zweite Annahme, zeigt sich umso stärker, je schwieriger – insbesondere lexikalisch-syntaktisch komplexer – der Text ist. Wir bringen linguistische, deutschdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven zusammen, wobei der Schwerpunkt aber klar auf den (im Folgenden genauer beschriebenen) linguistischen Fragestellungen liegt. Gerade die Forschung zum Hörbuch profitiert momentan von einer sehr interdisziplinären Herangehensweise an den Gegenstand (s. z.B. Bung & Schrödl 2017, Hannken-Illjes et al. 2017). Diesem Zugang schließen wir uns an.

Im Folgenden berichten wir die Ergebnisse unserer Studie, bei der Schüler_innen der achten Klasse jeweils die ersten knapp 2.500 Wörter eines sprachlich schwierigen Textes (Heinrich von Kleist, *Das Erdbeben in Chili*) und eines sprachlich weniger schwierigen Textes (Gottfried Keller, *Kleider machen Leute*) gehört bzw. gelesen und im Anschluss einen Fragebogen mit Fragen zum Detailwissen und globalen Textverständnis beantwortet haben. Die Schwierigkeiten dieser Texte sind dabei einerseits grammatisch, andererseits semantisch-konzeptuell basiert. Die Ergebnisse stützen unsere Annahme, dass das Zuhören das grammatisch-semantische Textverständnis literarischer Texte im Vergleich zum Lesen erleichtert. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass dieser Effekt gleichermaßen für den schwierigeren und für den weniger schwierigen Text zu finden ist. Auf die weitergehende, literaturwissenschaftliche Interpretation des Textes kann hingegen im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nicht eingegangen werden.¹ Man könnte in Anlehnung an Spinners

¹ Andere als die hier vorgestellten Ergebnisse der Studie konzentrieren sich stärker auf die Spezifik literarischer, erzählender Texte, wie z.B. auf die Motivation, einen Text weiter zu lesen (Hannken-Illjes et al. 2016) oder zu erfahren, wie die Geschichte weitergeht und auf die Anschlusskommunikation mit den Schüler_innen. Zu letzterem Aspekt steht die Auswertung

(2006: 8-10) elf Aspekte des literarischen Lernens sagen, dass der hier referierte Teil unserer Studie die Aspekte „beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ und „die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ stärker in den Blick nimmt als „mit Fiktionalität bewusst um(zu)gehen“ oder „sich auf die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen einzulassen“.

2 Forschungsstand

2.1 Hör- und Leseverstehen

Im Folgenden beziehen wir uns mit Hören bzw. Zuhören durchweg auf die kognitive, nicht die rein perzeptive Leistung: „Von Zuhören soll gesprochen werden, wenn akustisch vermittelte Information sprachlicher oder nichtsprachlicher Art selektiert, organisiert, interpretiert und integriert wird“ (Imhof 2003: 11). Seit dem breit rezipierten Forschungsüberblick über die psychologische Leseforschung von Sticht & James (1984: 296) gehen viele Arbeiten davon aus, dass Leseverstehen und Hörverstehen eng gekoppelt sind und diese Kopplung in der kindlichen Entwicklung umso enger wird, je älter die lesende bzw. zuhörende Person wird. Zahlreiche Studien zum Vergleich des Lese- und Hörverstehens seit mindestens den 1970er Jahren haben gezeigt, dass kein genereller Vorteil einer der beiden Modalitäten angenommen werden kann (s. z.B. Sticht & James 1984: 301ff.), sondern dass viele Faktoren dazu beitragen, ob eine bessere Verstehensleistung durch Lesen oder Hören eines Textes erfolgt. So betonen Behrens & Krelle (2014: 88), dass das Hörverstehen von akustischen, auditiven, kognitiven, motivationalen und kommunikativen Faktoren abhängt und dass „keiner von ihnen ... als monokausal für gelingendes oder misslingendes Zuhören gelten“ kann. Kürschner & Schnotz (2008: 141-143) stellen allerdings fest, dass sich durchaus Vertreter_innen für die monistische Position (kognitive Verarbeitungsprozesse sind modalitätsunabhängig) und die dualistische Position (kognitive Verarbeitungsprozesse sind modalitätsabhängig) finden lassen und schließen selbst aus ihrem Forschungsüberblick, dass die Modalität unter bestimmten Bedingungen Auswirkungen auf Behalten und Verstehen haben kann.

Einer der wichtigsten Faktoren für ein besseres Lese- als Hörverstehen ist der Entwicklungsgrad der Lesefähigkeit (u.a. Rubin et al. 2000), der wiederum

noch aus. Hier spielen dann literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Aspekte wie Unabgeschlossenheit von Verstehensprozessen und die Subjektivität der Annäherung an Literatur eine Rolle.

stark altersabhängig ist und damit abhängig von Erwerbsvariablen, die mit Lesen und Zuhören interagieren (s. Danks 1980: 12). Für das Grundschulalter stellen Rost & Hartmann (1992) für deutsche Kinder der vierten Klasse eine signifikant bessere Verstehensleistung beim Zuhören im Vergleich zum Lesen fest. Auch Behrens et al. (2009) finden (bei Kindern der dritten und vierten Klasse) für das Deutsche bessere Zuhör- als Lesekompetenzen, die sie aufgrund der Tatsache, dass das Zuhören der für den Spracherwerb zentrale Sinn ist, durch einen großen Übungs- und Bedeutungsvorsprung des Zuhörens gegenüber dem Lesen erklären. Selbst im Vergleich von der dritten zur vierten Klasse findet sich in dieser Studie noch eine Zunahme der Zuhörkompetenz. Bei Erwachsenen ist insgesamt kein eindeutiger Unterschied mehr festzustellen (Sticht 1972, Sticht et al. 1974). Zu der Frage, in welchem Alter bzw. bei Erreichen welcher Lesefähigkeitsstufe der Umbruch von einem besseren Hör- zu einem besseren Leseverstehen anzusetzen ist, gibt es nur wenige konkrete Aussagen in der Literatur. Eine frühe Annahme findet sich bei Sticht & James (1984) für das Englische, die, auch in Rückgriff auf die Studie von Sticht (1974), feststellen, dass die siebte Klasse der Umschlagpunkt sei, ab dem das Leseverstehen dem Hörverstehen überlegen ist. Für das Zypriotische zeigen Diakidoy et al. (2005), dass nach anfänglich besserem Hörverstehen (Klasse 2) das Lese- und Hörverstehen in den Klassenstufen vier und sechs etwa gleich entwickelt ist. In der achten Klasse mit etwa 13 Jahren ist das Leseverstehen erstmals besser ausgeprägt als das Hörverstehen. Die Autoren unterscheiden hier aber weder verschiedene Textsorten noch die unterschiedliche Komplexität von Texten oder verschiedene Sprechfassungen.

Allerdings sind nicht nur das Alter, sondern auch individuelle Kompetenzen entscheidend für die Ausprägung von Lese- und Hörverstehen. So ist in der Studie von Rost & Hartmann (1992) der Unterschied des (besseren) Hörverstehens gegenüber dem (schlechteren) Leseverstehen bei denjenigen Schüler_innen aller untersuchten Viertklässler, die über eine bessere Lesefähigkeit verfügen (festgestellt im Vorhinein u.a. über die Deutschnote), weniger stark ausgeprägt als im Durchschnitt. Auch Royer et al. (1990) zeigen, dass eine unterentwickelte Lesefähigkeit in verschiedenen Altersstufen zu einem besseren Hör- als Leseverstehen führt. In Bezug auf den Unterschied zwischen Jungen und Mädchen finden Behrens et al. (2009: 368f) bei Schüler_innen im Primarbereich für das Deutsche keinen Leistungsunterschied in Bezug auf die Zuhörkompetenz, was als unerwartet bewertet wird, da Mädchen in anderen Kompetenzbereichen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen. Bereits Hurrelmann et al. (1993: 51f.) und Baumert & Klieme (2001: 256) haben gezeigt, dass das Geschlecht die stabilste Variable für die Vorhersage der Lesekompetenz ist, und zwar dahingehend, dass Mädchen eine höhere Lesekompetenz als Jungen haben.

Zum direkten Vergleich zum Verstehen still gelesener Texte einerseits und gehörter Texte andererseits finden sich einige vornehmlich psychologische und neurowissenschaftliche Studien. Dabei ist eine der leitenden Auffassungen, dass Lesen und Zuhören nicht grundsätzlich in unterschiedlichen Verstehensleistungen resultieren bzw. unterschiedliche Verstehensprozesse und -fähigkeiten voraussetzen (z.B. Kintsch & Kozminsky 1977, Smiley et al. 1977), und dass sich beide Modalitäten in Bezug auf die Verstehensleistung im Laufe des Lesenlernens angleichen (s. auch Diakidoy et al. 2005). Beispielsweise finden Kintsch & Kozminsky (1977) nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Zusammenfassungen identischer Erzählungen, die von Collegestudierenden entweder gehört oder gelesen wurden. Sie interpretieren das Ergebnis als Hinweis auf die Annahme, dass Lesen und Zuhören identische *comprehension skills* voraussetzen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass der familiäre Kontext und die Motivation, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, einen Einfluss auf das Verstehen in verschiedenen Modalitäten hat, worauf einige Ergebnisse der Leseforschung hinweisen (z.B. Hurrelmann et al. 1993: 222ff).

Insgesamt zeigt sich, dass die Ergebnisse zum Verhältnis von Textmodalität und Behalten und Verstehen von vielen Faktoren bestimmt sind und sich heterogene Befunde feststellen lassen (s. Kürschner & Schnotz 2008). Die bisher dargestellten Grundannahmen zum Lese- und Hörverstehen müssen jedoch weiter differenziert werden, zum einen in Hinblick auf die verschiedenen Arten von Textverstehen und zum anderen in Bezug auf unterschiedliche Textsorten und Schwierigkeitsgrade von Texten.

Es ist wiederholt angenommen worden, dass der Vorteil des Lesens gegenüber dem Zuhören vor allem bei schwierigen, komplexen Texten besteht (z.B. King & Madill 1968, Hildyard & Olson 1978, Rickheit & Strohner 1983, Müsseler et al. 1985). Hierbei müssen zwei Arten des Textverstehens unterschieden werden: Das (auch als global bezeichnete) Textverstehen, bei dem es um das Erfassen des Textes als Ganzes und das Verstehen der zentralen Aussagen zur Haupthandlung oder der Bedeutung der Geschichte geht, und das Detailwissen, das sich auf einzelne, mitunter für die Geschichte nur periphere Einzelheiten bezieht. Das Detailwissen stellt also nicht notwendigerweise eine Voraussetzung für das globale Verstehen dar.² Verschiedene Studien haben gezeigt, dass sich der Vorteil des Leseverstehens in erster Linie auf das Detailwissen, also die

² Diese beiden Arten des Textverstehens sind nicht mit den verschiedenen (bis zu fünf) Teilprozessen des Verstehens gleichzusetzen, bei denen häufig zwischen hierarchieniedrigeren und hierarchiehöheren Prozessen unterschieden wird (z.B. Rickheit & Strohner 1999, Christmann & Groeben 1999, Baurmann 2006). Hier wird u.a. zwischen lokaler Kohärenz, d.h. dem semantischen Zusammenhang von direkt aufeinander folgenden Sätzen, und der globalen

vollständige und detaillierte Wiedergabe einzelner Propositionen bezieht, während das Zuhören den Hörer schneller in die Lage versetzen soll, den Kern des Textes zu erfassen, semantische Makrostrukturen zu bilden und Inferenzen zu ziehen (Hildyard & Olson 1978, 1982, Rubin et al. 2000). Diese Studien gehen also davon aus, dass das Lesen das Detailwissen, das Zuhören hingegen das Textverstehen verbessert. Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied ist, dass Hörer_innen aufgrund der geringeren Selbststeuerungsmöglichkeiten stärker darauf bedacht sind, rasch semantische Makrostrukturen zu bilden, sich also auf die wesentlichen Informationen konzentrieren, während Leser_innen Fokus stärker auf Details legen können (s. Kürschner & Schnotz 2008: 142f). Kürschner et al. (2006) finden nur einen Unterschied zwischen Lesen und Zuhören bei der Wiedergabe von Detailwissen, dessen Wiedergabe, wie in den älteren Studien, beim Lesen besser als beim Zuhören war. Beim globalen Textverstehen hingegen konnte in dieser Studie kein Unterschied zwischen den Modalitäten Lesen und Zuhören gefunden werden.

In der Hörbuchforschung sind die Annahmen zum Einfluss der Komplexität des Textes auf das Hörverstehen versus Leseverstehen gegenläufig. So geht Janz-Peschke (2010) davon aus, dass insbesondere konzeptionell mündliche Texte sich für Hörfassungen eignen. Diese seien zumindest syntaktisch deutlich weniger komplex als konzeptionell schriftliche Texte. Die Studie von Rubin et al. (2000) kann diesen Befund allerdings nicht bestätigen, sondern findet nur leichte Tendenzen hin zu einem besseren Hörverstehen bei konzeptionell mündlichen im Gegensatz zu konzeptionell schriftlichen Texten.

Jäger (2014) sieht das Potenzial von Hörbüchern oder Hörtexten gerade darin, unzugängliche Texte zugänglich zu machen. „Das Hörbuch ist insofern eine *Readressierung* – oder wie man auch sagen könnte – eine *Transkription* eines unzugänglich gewordenen *skripturalen* Sinnes für ein neues, nämlich *auditives* Publikum“ (Jäger 2014: 240). Bei Jäger ist dies allerdings keine empirisch, sondern eine theoretisch fundierte Annahme. Ähnlich gehen auch Belgrad et al. (2011) davon aus, dass die auditive Rezeption das Textverstehen erleichtert: „Beim Vorlesen entfällt das eigene, mühsame Dekodieren des Textes. Durch die Entlastung des Dekodierens wird blockierte Verarbeitungskapazität frei für Verstehensleistungen“ (Belgrad et al. 2011: 12). Diese freie Verarbeitungskapazität kann dann genutzt werden, um mentale Modelle zum Gehörten zu entwickeln. Allerdings beziehen Belgrad et al. ihre Aussagen auf Studien zum Vorlesen in leiblicher Ko-Präsenz und bei Schüler_innen der Hauptschule mit geringer Lesekompetenz.

Kohärenz, dem semantischen Zusammenhang zwischen größeren Textabschnitten, unterschieden (s. z.B. Schnotz 2006).

Bei der Auswahl der Altersgruppe für die in Abschnitt 3 berichtete Studie haben wir uns an bereits vorliegenden Studien zum Effekt des Vorlesens auf das Textverstehen orientiert (s. Abschnitt 3.4). So untersucht die Forscher_innengruppe um Belgrad (2011) Hauptschüler_innen der achten Klasse. Ebenso entwickelt und untersucht Gailberger (2011, 2013) sein Konzept der Leseförderung, das „Lüneburger Modell“, mit und für Schüler_innen der Sekundarstufe I.

2.2 Hörbücher in der Deutschdidaktik

Zum Einsatz von Hörbüchern im Unterricht gibt es nur wenige Studien. Eine der wichtigsten Arbeiten stammt von Gailberger (2011, 2013). Gailberger entwickelt und erprobt Verfahren zur Verbesserung der Lesekompetenz und Lesemotivation bei Schüler_innen niedriger Kompetenzstufen, in erster Linie Hauptschüler_innen. Dabei nutzt er das Hörbuch, allerdings in Verbindung mit dem simultanen Lesen der Texte. Das Hörbuch soll hier andere, sozial stigmatisierte Formen des laut Lesens ersetzen, dennoch aber die lautliche Struktur der Texte erfahrbar werden lassen. So benennt Gailberger (2011: 108) als ein Ziel des entwickelten Programms „[d]ie Förderung expressiver Ausdrucksformen während des Lesens durch die gezielt und gekonnt eingesetzte Stimme des Vorlesers im Hörbuch“.

Als weiteren Aspekt neben der Steigerung von Lesekompetenz und Lesemotivation führen Arbeiten zum auditiven Textverstehen an, dass damit die Fähigkeit der Schüler erhöht wird, mentale Modelle zum Gehörten entwickeln zu können („Kopfkino“). Dieses ‚En-passant-Training‘ von Vorstellungsbildern erhöht zugleich die Möglichkeit des Verstehens von Texten, auch wenn sie nicht selbst gelesen werden (Belgrad et al. 2011: 12). Gegenstand der Studie von Belgrad et al. (2011) war das Vorlesen im Deutschunterricht in der achten Klasse von Hauptschulen, gelesen wurde durch den/die Lehrer_in (also in leiblicher Ko-Präsenz). Ziel der Intervention war „durch regelmäßiges Vorlesen der Lehrkraft im Unterricht das Verhalten der Schüler hinsichtlich einer erhöhten ‚Lesebereitschaft‘ zu verändern“ (Belgrad et al. 2011: 12). Dass die Intervention erfolgreich war, zeigt sich im signifikanten Anstieg des Lesequotienten (ermittelt nach dem Salzburger Lesescreening; s. Auer 2011) bei der Vorlesegruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe. Allerdings wies auch die Kontrollgruppe einen leichten Anstieg auf.

Insgesamt zeigt der Forschungsstand zum Lese- und Hörverstehen und dem Einsatz von Hörbüchern erstaunliche Divergenzen. Die psychologische Leseforschung nimmt keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen den beiden Modalitäten Zuhören und Lesen in Bezug auf ein besseres Textverstehen an,

sondern geht davon aus, dass der Unterschied stark altersabhängig ist und der Vorteil des Zuhörens gegenüber dem Lesen insbesondere in frühen Entwicklungsstadien (d.h. mindestens bis zum Ende des Grundschulalters/der vierten Klasse) besteht (Abschnitt 2.1). Anwendungsbezogene Studien zum Hörbucheinsatz im Deutschunterricht legen hingegen nahe, dass das Zuhören das Verstehen grundsätzlich unterstützen kann und sich außerdem positiv auf die Lesefähigkeit auswirkt. Letzteres unterstützt die Annahme einer engen Kopplung von Lesen und Zuhören.

2.3 Material und Methodik der vorliegenden Forschungsarbeiten

Viele der hier genannten empirischen Studien, die die Rezeptionsmodalitäten beim Textverstehen untersuchen, beziehen sich auf die altersbedingte Entwicklung von Hör- und Lesefähigkeiten und zielen dabei auch auf mögliche Verbesserungen in der schulischen Ausbildung als praktische Umsetzung ihrer Resultate. Mit Ausnahme der Studien von Belgrad et al. (2011) und Gailberger (2011, 2013) handelt es sich allerdings bei den Texten, die in den Studien verwendet wurden, überwiegend um Material, das speziell für diese Studien entwickelt wurde. Die Texte weichen in verschiedener Hinsicht von den Texten, mit denen Schüler_innen im Unterricht tatsächlich konfrontiert sind, ab, so dass zu diskutieren ist, inwieweit die Ergebnisse realistische (schulische) Verstehensanforderungen abbilden und die Beobachtungen und Ergebnisse der Studien praktische Relevanz für den muttersprachlichen Unterricht haben.

Die **Textgattung** wird bei einigen Studien als Variable berücksichtigt, dabei geht es i.d.R. um die Unterscheidung zwischen Sach- und erzählenden Texten (z.B. Diakidoy et al. 2005). Allerdings wird auch hier ganz überwiegend auf eigens für die Studien verfasste Texte zurückgegriffen (s. Kintsch & Kozminsky 1977 für eine Ausnahme). Gerade in Bezug auf den Deutschunterricht (oder anderen muttersprachlichen Unterricht) wäre aber die Untersuchung des Textverstehens authentischer literarischer Texte von großem Nutzen. Während Sachtexte Fakten und Erkenntnisse der realen Welt vermitteln, die das Sachwissen der Leser_innen erweitern sollen (z.B. Baumann 2006), beschreiben literarische Texte nicht unbedingt die reale Welt. Vielmehr regen sie zur mentalen Konstruktion möglicher Welten an, die dann wiederum die Frage nach ihrer Beziehung zur Wirklichkeit aufwerfen (s. Rosebrock 2007), d.h. sie rufen innere Bilder hervor, transportieren aber auch Werte und Haltungen und können Empathie erzeugen. Insbesondere spielt hier die Gestaltung der Sprachform eine wichtige Rolle. Es werden stilistische Mittel angewendet, die auch

grammatisch und semantisch von der Norm abweichen können. Diese Unterschiede machen plausibel, dass das Textverstehen literarischer Texte auch ohne die Dimension der weitergehenden literaturwissenschaftlichen Interpretation besonderen Schwierigkeiten unterliegen kann und dass die Textgattung deshalb bei Untersuchungen zum Textverstehen Berücksichtigung erhalten sollte. Dies gilt insbesondere in Hinblick auf die besonderen Schwierigkeiten älterer literarischer Texte, mit denen Schüler_innen regelmäßig konfrontiert sind. Für die vorliegende Studie haben wir uns daher für den Vergleich zweier authentischer literarischer Texte entschieden.

Ein zweiter Aspekt ist die **Textlänge**: Gegenstand der Studien sind häufig kurze Texte von ca. 50 bis 430 Wörtern (u.a. Hildyard & Olson 1982, Müsseler et al. 1985, Rost & Hartmann 1992; s. aber Kintsch & Kozminsky 1977 für längere Texte von ca. 2000 Wörtern). Z.T. werden auch nur einzelne Sätze getestet (z.B. Hildyard & Olson 1978). Tatsächlich sind Schüler_innen jedoch – unabhängig von der Textgattung – fast immer mit deutlich längeren Texten konfrontiert. Eine größere Textlänge hat nicht nur Einfluss auf die Anzahl der zu verarbeitenden Propositionen und die Komplexität der Textstruktur, sondern beansprucht – über die Dauer der Rezeption – auch die Konzentrationsfähigkeit.

Eine wichtige Rolle in vielen Studien spielt die Unterscheidung zwischen **leichten** und **schwierigen Texten** und die diesbezüglichen Unterschiede für die beiden Rezeptionsmodalitäten (s. Kürschner & Schnotz 2008: 142). Dabei ist die Feststellung des Schwierigkeitsgrades komplex und wird unterschiedlich gehandhabt (für aktuelle Vorschläge in Bezug auf das Deutsche siehe Willenberg 2005 und Winkler 2013, s. Abschnitt 3.2). In Übereinstimmung mit unserem Untersuchungsschwerpunkt liegt der Fokus hier auf linguistischen Aspekten. Für ausgesuchte Textsorten haben psycholinguistische Untersuchungen zur Verständlichkeit von Texten schon früh gezeigt, dass bestimmte syntaktisch und morphologisch komplexe Konstruktionen das Textverständnis erschweren (z.B. Sherman 1976, Charrow & Charrow 1979, Dietrich & Kühn 2000). Unter den syntaktischen Konstruktionen, die grundsätzlich die Verständlichkeit von Sätzen bzw. Texten erschweren, finden sich demnach beispielsweise multiple Negation, komplexe Satzgefüge, Nominalisierungen verbaler Ausdrücke sowie verkürzte Relativsätze und Passivkonstruktionen. In Übereinstimmung mit diesen Annahmen verwenden Müsseler et al. (1985) zwei unterschiedlich schwierige Versionen desselben Textes bei denen die schwierigere Version durch komplexe Einbettungen aus der leichteren erzeugt wurde. In den meisten anderen Studien wird jedoch nicht oder nur sehr allgemein berichtet, worin genau die Textschwierigkeit besteht bzw. sich der Komplexitätsgrad bemisst.

Ein letzter Punkt betrifft die **Sprechfassung**. Interessanterweise werden in den vorgestellten Studien die Form des gelesenen Textes und seine sprecherische Realisierung kaum thematisiert. Damit lassen die Studien einen zentralen Aspekt für die Verarbeitungs- und Verstehensleistung unbeachtet. Dabei weisen bereits verschiedene ältere Studien darauf hin, dass gesprochene Texte durch prosodische Parameter wie Intonation, Pausen und Betonung zusätzliche Mittel zur Analyse der syntaktischen Struktur und der Informationsstruktur bereitstellen, die das Textverständnis im Vergleich zum Lesen erleichtern (s. Kleiman & Schallert 1978, Danks 1980, Danks & End 1987, Samuels 1987). Ein weiterer Aspekt, in dem sich Sprech- und Hörfassung desselben Textes unterscheiden, ist nach Danks (1980) die Zeit, die Leser_innen bzw. Hörer_innen zur Verfügung steht, um bestimmte sprachliche Sequenzen zu verarbeiten: Während die Lesefassung unmittelbar greifbar ist und eine bestimmte Zeit vor dem Leser oder der Leserin verbleibt, ist die gesprochene Sprache flüchtig und nicht mehr greifbar, nachdem sie ausgesprochen ist (s. auch Imhof 2003: 24). Auch sind Lesegeschwindigkeiten individuell unterschiedlich und die Lesedauer kann sich von der Länge der gehörten Sprechfassung und damit von der Dauer des Zuhörens unterscheiden. Auch Faktoren wie Geschlecht und Professionalität des/der Sprecher_in und – beim Vergleich mehrerer Texte – Identität (d.h. ob es sich um den-/dieselbe Sprecher_in handelt) könnten von Einfluss sein.

Die sprecherische Realisierung steht auch bei Lang & Pheby (2011) im Mittelpunkt. In ihrer Studie zu Kafkas Erzählung *Auf der Galerie* nehmen sie eine genaue syntaktische Analyse des Textes vor, insbesondere mehrerer syntaktischer Ambiguitäten, und formulieren anschließend die Anforderungen an die prosodische Realisierung dieser syntaktischen Strukturen. Ziel dieser Studie ist allerdings nicht der Vergleich mit dem Leseverstehen, sondern die Überprüfung der Sprechfassung in sieben verschiedenen Hörbuchfassungen mit professionellen Sprechern.³

Obwohl also zu vermuten ist, dass die Sprechfassung einen maßgeblichen Einfluss auf das Hörverstehen hat (siehe oben Abschnitt 2.3), wird die genaue

³ Auch sprechwissenschaftliche und phonetische Studien zum Hörverstehen kontrastieren dieses in der Regel nicht mit dem Leseverstehen, sondern vergleichen verschiedene Sprechstile in Bezug auf ihre Wirkung. So zeigt Neuber (2002), dass verschiedene prosodische Formen unterschiedlich auf die Bildung globaler Textkohärenz wirken. Ähnlich vergleicht Widera (2004) die prosodische Gestaltung von Spontansprache mit gelesener Sprache in Bezug auf die wahrgenommene Lebendigkeit. In der vorliegenden Studie bieten wir den Probanden nur eine Sprechfassung an.

Beschaffenheit der Sprechfassungen in der Forschungsliteratur i.d.R. nicht oder nur sehr knapp berichtet.⁴

Die vorliegende Studie, die explizit das Textverständnis im Deutschunterricht untersucht, setzt an den Punkten Textgattung, Textlänge und Textschwierigkeit an und untersucht längere Ausschnitte zweier literarischer Texte aus dem 19. Jahrhundert, die regelmäßig im muttersprachlichen Deutschunterricht behandelt werden. Es wird jeweils derselbe Text in den beiden verschiedenen Modalitäten angeboten (Lesen vs. Zuhören), wobei beide Hörfassungen von derselben professionellen Sprecherin eingesprochen wurden, die Sprechervariable also konstant gehalten wurde.

2.4 Ziele und Hypothesen

Mit unserer Studie versuchen wir einigen divergierenden Annahmen der Leseforschung Rechnung zu tragen, indem wir das Lesen und Zuhören bei zwei längeren, literarischen Texten unterschiedlicher Komplexität untersuchen. Die in 1 aufgeführten Hypothesen basieren auf dem in den vorangegangenen Abschnitten berichteten Forschungsstand. Zusätzlich haben wir den Faktor Geschlecht der Teilnehmer_innen in die Analyse aufgenommen, um zur Auflösung des Widerspruchs zwischen Behrens et al. (2009) einerseits und Hurrelmann et al. (1993) und Baumert & Klieme (2001) beizutragen.

1. Hypothesen

- H1: Gehörte literarische Texte werden im untersuchten Alter besser verstanden als gelesene.
- H2: Erhöhte Schwierigkeit bzw. erhöhte grammatische Komplexität eines Textes führt zu erhöhten Schwierigkeiten beim Textverstehen.
- H3: Das globale Textverstehen verbessert sich durch das Zuhören im Vergleich zum Lesen in stärkerem Maße als das Detailwissen.

3 Studie

Um die in 1 formulierten Hypothesen zu testen, wurde die im Folgenden dargestellte Studie durchgeführt. Dabei wurden 159 Schülerinnen und Schülern Lese- bzw. Hörfassungen von zwei literarischen Texten vorgelegt, zu denen sie im Anschluss einen Fragebogen ausfüllten. Neben Fragen zur Rezeptionsmotivation

⁴ Dies gilt nicht für die Studie von Lang & Pheby (2011), die aber nicht auf den Vergleich von Lese- und Hörverstehen abzielt.

(s. Hannken-Illjes et al. 2016) enthielt dieser Fragebogen Fragen zum Detailwissen und globalen Textverstehen, auf die wir uns in diesem Aufsatz konzentrieren.

3.1 Textauswahl

Für die Studie haben wir zwei literarische Texte gewählt, die in mehreren Bundesländern zum Kanon des muttersprachlichen Deutschunterrichts an Gymnasien in der achten Klasse zählen. Es handelt sich um die beiden Novellen *Das Erdbeben in Chili* von Heinrich von Kleist (1807) und *Kleider machen Leute* von Gottfried Keller (1874). Novellen sind als Textsorte für die Untersuchung gut geeignet, weil es sich dabei um kürzere Erzählungen handelt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich die Handlung schnell entwickelt, was wichtig ist, da in der Studie nur ein Textausschnitt untersucht werden kann.

Obwohl beide Novellen gleichermaßen in der 8. Klasse gelesen werden, gilt der Text von Kleist, der auch einige Jahrzehnte älter ist, im Vergleich zu dem von Keller als deutlich schwerer in seiner Verständlichkeit. Die Ursachen hierfür sind u.a. sprachlicher Natur, insbesondere sind die Komplexität der Syntax und Unterschiede in der Lexik zu nennen.

In neueren Arbeiten zur Beurteilung von Textschwierigkeit wie Willenberg (2005) und Winkler (2013) werden neben Wortschatz und strukturellen Merkmalen wie Satzlänge und Verwendung von Junktoren auch inhaltliche Aspekte wie historische Distanz und unterschiedliche Lebenserfahrung genannt, die den Schwierigkeitsgrad eines Textes aus Leser_innensicht beeinflussen. Ein Mangel an Erfahrungen, die vergleichbar mit dem im Text Geschilderten sind, oder die Unvertrautheit mit moralischen Werten, beides also Instanzen fehlenden Vorwissens, können das Textverständnis erheblich erschweren (s. Winkler 2013: 402-404). Beides tritt nicht nur, aber besonders häufig beim Umgang mit historischen Texten auf. Ein diesbezüglicher Unterschied zwischen beiden Texten ist offensichtlich: Wenn auch eine historische Distanz aus heutiger Schüler_innen-/Leser_innensicht für beide Texte anzunehmen ist, so unterscheiden sich dennoch die moralischen Werte, die bei Keller verhandelt werden, in geringerem Maße von den heute (in Westeuropa) herrschenden Werten als die bei Kleist (z.B. die angedrohten grausamen Todesstrafen für Kindsvater und -mutter wegen der vorehelichen Schwangerschaft).

Die historische Distanz ergibt sich aber auch aus dem verwendeten Wortschatz. In Bezug auf die Lexik kann die Schwierigkeit eines Textes zum einen durch alte, nicht mehr usuelle und daher als fremd empfundene Wörter

erhöht sein. Solche Wörter bzw. Phrasen sowie abweichende Schreibweisen finden sich zahlreich in beiden Texten, bei Kleist jedoch wiederum häufiger als bei Keller, z.B. bei Kleist *als er eines Ringes an seiner Hand gewährte; Ahndung; die Seinigen; Morgenbrot; Anerbieten; dessen Mutter dort [...] beschädigt liege; es ist nur auf wenige Augenblicke; Gejauchz; wollüstig; Dämpfe auskochen; anloben; Hülfe; teuern; schmähliche Art; Gestade; aus den Wochen erstehen; eine geheime Bestellung* und bei Keller *Eulenspiegelei; Zeche; aufs Kerbholz gebracht; ließ er [...] anspannen; schalkhaft; jdm. etw. aufrechnen, Zuckerbeck; ehrenfest; das Anerbieten; von dannen; Falliment; Mittagsbrot*. Zum anderen tragen auch Formen nicht-wörtlicher Rede wie Metaphern, Mehrdeutigkeiten und Ironie zu Schwierigkeiten im Bereich der Lexik bei, insbesondere, wenn sie in der Gegenwartssprache nicht mehr usuell sind. In beiden Texten finden sich dafür viele Beispiele (s. 2. und 3.). Insbesondere der Kleist-Text zeichnet sich durch heute nicht mehr gebräuchliche Metaphern und Personifikationen aus.

2. Beispiele literarischer Sprache aus Kleist, *Das Erdbeben in Chili*:
 - a. die Zungen fielen so scharf über das ganze Kloster her (S. 49, Z. 33-34)
 - b. Fittig der vermessensten Gedanken (S. 50, Z. 18-19)
 - c. ein Haus [...] jagte ihn, die Trümmer weit umherschleudernd (S. 51, Z. 20-21)
 - d. wo sich der Strom der Flucht noch bewegte (S. 53, Z. 10-11)
 - e. den Jammer von ihrer Brust entfernend (S. 54, Z. 23-24)
3. Beispiele literarischer Sprache aus Keller, *Kleider machen Leute*:
 - a. unfreundlichem Novembertage (S. 3, Z. 1)
 - b. so erstarben ihm [...] die Worte im Munde (S. 4, Z. 7-8)
 - c. heiß [...] nach Nahrung geseht (S. 7, Z. 18-19)
 - d. goldene Freiheit der Landstraße (S. 8, Z. 6-7)
 - e. er betrat [...] den abschüssigen Weg des Bösen (S. 8, Z. 12-13)

Ein weiterer Schwierigkeitsaspekt betrifft die Anordnung von unterschiedlichen Handlungsebenen und die Erzählperspektive, insbesondere, wenn diese wechselnd oder unklar ist (s. Winkler 2013: 405f). Bei Kleist erschwert im Gegensatz zu Keller die Chronologie der Ereignisse im fiktiven Geschehen das Textverständnis. Während das Geschehen in den untersuchten Textausschnitten bei Keller durchgängig chronologisch erzählt wird, werden die Leser_innen bei Kleist mit mehreren Rückblenden und zeitlichen sowie personenbezogenen Perspektivwechseln konfrontiert. Auch aus Sicht der Gegenwartssprache ungewöhnliche deiktische Verschiebungen tragen bei

Kleist zur erschwerten Textverständlichkeit bei. Dies zeigt Beispiel 4, in dem das Wort *hier* innerhalb eines Satzes insgesamt neun Mal vorkommt, jedoch jeweils auf einen anderen Ort referiert. Statt einer festen Sprecherlokalisierung, von der aus auf weitere Orte verwiesen wird (*hier ... dort ... dort*), muss also eine stets wechselnde Position der Sprecherperspektive inferiert werden.

4. Deiktische Verschiebungen bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili* (S. 51, Z. 20-31) (Eigene Hervorhebung)

Hier stürzte noch ein Haus zusammen, und jagte ihn, die Trümmer weit umherschleudernd, in eine Nebenstraße; **hier** leckte die Flamme schon, in Dampfwolken blitzend, aus allen Giebeln, und trieb ihn schreckenvoll in eine andere; **hier** wälzte sich, aus seinem Gestade gehoben, der Mapochofluß auf ihn heran, und riß ihn brüllend in eine dritte. **Hier** lag ein Haufen Erschlagener, **hier** ächzte noch eine Stimme unter dem Schutte, **hier** schrieten Leute von brennenden Dächern herab, **hier** kämpften Menschen und Tiere mit den Wellen, **hier** war ein mutiger Retter bemüht, zu helfen; **hier** stand ein anderer, bleich wie der Tod, und streckte sprachlos zitternde Hände zum Himmel.

Außerdem finden sich bei Keller regelmäßig Dialoge in direkter Rede, wohingegen bei Kleist ausschließlich indirekte Rede verwendet wird. Sehr deutliche Unterschiede weisen die beiden Texte schließlich auch in Bezug auf die syntaktisch-strukturelle Komplexität auf. Das Vorhandensein von Junktoren, worauf Willenberg (2005: 97f) verweist, kann als ein Aspekt dieses Merkmals gelten. Lange, komplexe Satzgefüge sind bei Kleist zahlreich vorhanden. Zwei Beispiele dafür sind in 5 und 6 gegeben. Der Satz in 5 besteht aus 66 Wörtern. Die Komplexität ergibt sich durch zwei Koordinationen (*und, weder ... noch*) und drei Relativsätze (angebunden mit *in welchem, welche* und *mit welcher*), wobei sich die ersten beiden Relativsätze jeweils nur auf ein Konjunkt einer Koordination beziehen. Beispiel 6 enthält u.a. eine Koordination zweier syntaktisch unterschiedlicher Konjunkte (die Präpositionalphrase *nach der Tochter Asterons* koordiniert mit dem indirekten Interrogativsatz *ob die Hinrichtung an ihr vollzogen worden sei*), wobei die Einschübe und Konjunkte wiederholt durch Kommata abgetrennt sind, was nicht mit den gegenwärtigen Regeln der Zeichensetzung konform ist.

5. Komplexes Satzgefüge bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili* (S. 49, Z. 31 - S. 50, Z. 4)

Man sprach in der Stadt mit einer so großen Erbitterung von diesem Skandal, und die Zungen fielen so scharf über das ganze Kloster her, in welchem er sich zugetragen hatte, daß weder die Fürbitte der Familie

Asteron, noch auch der Wunsch der Äbtissin selbst, welche das junge Mädchen wegen ihres sonst untadelhaften Betragens liebgewonnen hatte, die Strenge, mit welcher das klösterliche Gesetz sie bedrohte, mildern konnte.

6. Komplexes Satzgefüge bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili* (S. 52, Z. 23-28)
Er mischte sich unter das Volk, das überall, mit Rettung des Eigentums beschäftigt, aus den Toren stürzte, und wagte schüchtern nach der Tochter Asterons, und ob die Hinrichtung an ihr vollzogen worden sei, zu fragen; doch niemand war, der ihm umständliche Auskunft gab.

Auch finden sich bei Kleist viele syntaktische Konstruktionen, die der Syntax des Gegenwartssprachen nicht mehr entsprechen, was zusätzlich zum erschwerten Textverstehen beiträgt; s. z.B. den aus gegenwartssprachlicher Sicht ungewöhnlichen Gebrauch von Präpositionen (*nach dem Kloster* in 7a) und Konjunktionen (*da* i.S.v. ‚als‘, *hierauf* i.S.v. ‚daraufhin‘, in 7b-c), Infinitivanschlüsse ohne *um* (*sich zu halten* in 7d) sowie flektierte Eigennamen (*Josephens* in 4e).

7. Veraltete Syntax bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili*
 - a. und sie wandte sich, um nach dem Kloster zu eilen (S. 53, Z. 33)
 - b. und reichte ihm, da sie vollendet hatte, den Knaben zum Küssen dar (S. 55, Z. 10-11)
 - c. Hierauf, unter vielen Küssen, schliefen sie ein (S. 56, Z. 6)
 - d. raffte alle ihre Kräfte zusammen, sich zu halten (S. 54, Z. 22-23)
 - e. erinnerte er sich plötzlich auch Josephens (S. 52, Z. 17-18)

Auch enthält Kleists Text wiederholt anaphorische Bezugnahmen mithilfe der Pronomina *dasselbe*, *derselbe*, *dieselbe*, teils über mehrere Einbettungen hinweg, die in der Gegenwartssprache entweder durch Possessivpronomen oder ganz andere syntaktische Konstruktionen realisiert würden, s. 8.

8. Anaphorische Bezüge bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili*
 - a. Drauf, als er eines Ringes an seiner Hand gewahrte, erinnerte er sich plötzlich auch Josephens, und mit ihr seines Gefängnisses, der Glocken, die er dort gehört hatte, und des Augenblicks, der dem Einsturze **desselben** vorangegangen war. (S. 52, Z. 17-21)
 - b. Als Jeronimo das Tor erreicht, und einen Hügel jenseits **desselben** bestiegen hatte, sank er ohnmächtig auf demselben nieder. (S. 51, Z. 31-33)

Der letzte Aspekt der Textschwierigkeit ist schließlich die Satzlänge: Kürzere Sätze sind einfacher zu verarbeiten als längere (s. dazu auch das Drei-Sekunden-Fenster bei Willenberg 2005). Im Text von Keller sind solche syntaktisch komplexen Strukturen, wie in 5 bis 8 anhand von Kleists Werk illustriert, nicht oder wesentlich seltener vertreten. Dass der Keller-Text sich durch weniger syntaktische Einbettungen und kürzere Sätze auszeichnet, lässt sich auch durch folgende Zahlen belegen: Bei fast gleicher Wortzahl im verwendeten Textausschnitt (Kleist: 2.457, Keller: 2.439) weist der Kleist-Text deutlich weniger und dafür längere Sätze (Keller: 94 Sätze/34,5 Wörter pro Satz; Kleist: 71 Sätze/48 Wörter pro Satz) und Abschnitte (Keller: 31, Kleist: 15) auf als der Keller-Text.

3.2 Studienmaterial

Für die vorliegende Studie wurden jeweils die ersten knapp 2.500 Wörter verwendet (Keller *Kleider machen Leute*: 2.439 Wörter /Gesamtlänge: 14.269 Wörter; Kleist *Das Erdbeben in Chili*: 2.457/5.396).⁵ Dabei wurde darauf Rücksicht genommen, dass das Ende des Textauszuges auf einen zentralen Wendepunkt der Geschichte fällt.⁶ Für den Leseteil der Studie wurden die Textauszüge in ein Textverarbeitungsprogramm kopiert und auf weißem DIN A4 Papier ausgedruckt. Für den Hörteil der Studie wurden beide Textauszüge von der ausgebildeten Schauspielerin und Sprecherin Lisan Lantin eingesprochen. Die in Abschnitt 2.3 erwähnte Sprechervariable bleibt somit konstant. Die Aufnahmen wurden ohne Regie in einer schalldichten Kabine im Phonetik-/Phonologie-Labor am Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz durchgeführt. Die Sprecherin hat sich vor dem Aufnahmetermin intensiv auf

5 Der untersuchte Auszug aus Kellers *Kleider machen Leute* endet mit dem Satz *Seine Eulenspiegelei aufs äußerste treibend, bestieg er auch den Wagen, ohne nach der Zeche für sich und die Pferde zu fragen, schwang die Peitsche und fuhr aus der Stadt, und alles ward so in der Ordnung befunden und dem guten Schneider aufs Kerbholz gebracht.* (S. 12).

Der Auszug aus Kleists *Das Erdbeben in Chili* endet mit dem Satz *Josephe antwortete, daß sie dies Anerbieten mit Vergnügen annehmen würde, und folgte ihm, da auch Jeronimo nichts einzuwenden hatte, zu seiner Familie, wo sie auf das innigste und zärtlichste von Don Fernandos beiden Schwägerinnen, die sie als sehr würdige junge Damen kannte, empfangen ward.* (S. 56).

6 Das offene Ende des unvollständigen Textauszugs erlaubt es, die Frage nach der Rezeptionsmotivation zu untersuchen, d.h. den Teilnehmer_innen Fragen zu stellen, die auf das Interesse und die Motivation weiterzulesen zielen. Die Ergebnisse dieser Fragen werden hier nicht weiter berichtet; s. dazu aber Hannken-Illjes et al. (2016).

das Einsprechen vorbereitet. Bei Versprechern während der Aufnahme hat sie den ganzen Satz neu eingesprochen; das fehlerhafte Material wurde nach Ende des Einsprechens herausgeschnitten. Die Sprecherin hat die Textvorlagen weder gekürzt noch anderweitig verändert. Sie hat sie allerdings stimmlich-sprecherrisch interpretiert. Trotz fast identischer Anzahl von Wörtern unterscheiden sich die Hörfassungen in ihrer Länge (Keller: 17:30 Minuten, Kleist: 18:47 Minuten), was durchaus auf die unterschiedliche Komplexität der Texte zurückgeführt werden kann. Beispielsweise kann Komplexität durch verringerte Sprechgeschwindigkeit oder Einfügen von Pausen klarer strukturiert und/oder aufgelöst werden.

3.3 Fragebogen

Zusätzlich zu diesem Text- und Hörmaterial wurde für beide Texte jeweils ein Fragebogen erstellt, der für zuhörende und lesende Teilnehmer_innen gleichermaßen verwendet wurde und die in 9 genannten Bereiche umfasst.

9. Aufbau des Fragebogens

- a. Informationen zum/zur Teilnehmer_in (z.B. Alter, Geschlecht, Vorkenntnis des Textes)
- b. Abfrage der Motivation und der erlebten Schwierigkeit
- c. Fragen zum globalen Textverstehen und zum Detailwissen

Relevant für die vorliegende Studie ist der in 9c genannte Bereich, der das Detailwissen und das globale Textverstehen abfragt. Beispiele für die Formen der Wissensabfrage (und die Antworten der Teilnehmer_innen) in diesem Teil des Fragebogens sind in den Abbildungen 1 und 2 gegeben. Abbildung 1 illustriert das Abfragen des globalen Textverstehens. Die Schüler_innen sollten Schaubilder zur Darstellung von Beziehungen zwischen Personen vervollständigen. Abbildung 2 dient als Beispiel für das Abfragen des Detailwissens. Es handelt sich um Multiple Choice-Fragen, die ein konkretes im Text beschriebenes Ereignis abfragen und auf die nur je eine richtige Antwort möglich ist. Weitere Fragetypen umfassten u.a. die chronologische Einordnung mehrerer Ereignisse in einen Zeitstrahl, die Auswahl aus vorgegebenen Adjektivattributen als Beschreibung einer Person, aber auch die freie Beantwortung von Fragen in eigenen Worten. Insgesamt wurden für beide Fragebögen jeweils sechs Fragen zum globalen Textverstehen und vier Fragen zum Detailwissen ausgewertet; s. Abschnitt 3.5 (Die Fragebögen befinden sich online im Anhang zu diesem Aufsatz.)

Jahre: 28; 15 Jahre: 21; 16 Jahre: 6; 17 Jahre: 1; 18 Jahre: 1). Schüler_innen der achten Klasse wurden aus drei Gründen bewusst ausgewählt. Erstens besitzen sie bereits eine recht hohe Lesekompetenz (s. Abschnitt 2.1). Zweitens ist ihre Erfahrung mit abweichenden Satzkonstruktionen, insbesondere aus älteren Sprachstufen des Deutschen und mit älteren Wortschätzen, noch nicht sehr stark ausgeprägt, genausowenig wie ihr historisches Bewusstsein bzw. das Wissen um historische Lebenskontexte. Diese beiden Faktoren erschweren das Verständnis und die Interpretation älterer literarischer Texte oft erheblich. Drittens entspricht die achte Klasse dem in der Literatur bereits untersuchten (Belgrad 2011, Gailberger 2011, 2013) oder als Umschlagpunkt im Verstehen in Abhängigkeit von der Modalität identifizierten Alter (Diakidoy et al. 2005), so dass die Vergleichbarkeit gewährleistet ist.

Die teilnehmenden Schüler_innen wurden jeweils in vier Gruppen eingeteilt, die auf separate Räume verteilt wurden. Die vier Gruppen waren: (i) Gruppe Keller/lesen, d.h. eine Gruppe von Schüler_innen, die den Keller-Auszug gelesen hat; (ii) Keller/hören, d.h. eine Gruppe von Schüler_innen, der die Hörfassung des Keller-Auszugs präsentiert wurde; (iii) Kleist/lesen; (iv) Kleist/hören. Die Aufteilung der Schüler_innen auf die vier Gruppen war insgesamt wie folgt: (i) Gruppe Keller/lesen: 30; (ii) Keller/hören: 31; (iii) Kleist/lesen: 48; (iv) Kleist/hören: 50.⁸ Die beteiligten Lehrerinnen wurden gebeten, die Gruppen jeweils so einzuteilen, dass die Leistungsstärke ausgeglichen war und den Gruppen möglichst gleich viele Jungen und Mädchen angehörten, um ausschließen zu können, dass eine Gruppe deshalb besser/schlechter abschneidet, weil das Leistungsvermögen der beteiligten Schüler_innen ohnehin besser/schlechter war. Eine Studienleiterin erklärte den Schüler_innen den Ablauf und versicherte ihnen, dass es sich nicht um eine schulische Leistung handelt, die in die Notengebung einfließt. Die Schüler_innen, die den Lesegruppen angehörten, wurden instruiert, den ihnen vorgelegten Text einmal sorgfältig und aufmerksam zu lesen. Um später die Lesezeit notieren zu können, wurden sie gebeten, sich nach Ende der Lesezeit zu melden. Gleichzeitig mussten sie den Lesetext wieder abgeben. Die Schüler_innen, die den Hörgruppen angehörten, wurden instruiert, der Hörfassung aufmerksam zuzuhören. Ihnen wurde die Hörfassung des entsprechenden literarischen Werkes über Lautsprecher vorgespielt, ohne dass ihnen gleichzeitig der Text vorlag. Nach dem Lesen/Zuhören wurden die oben beschriebenen Fragebögen ausgeteilt und die Schüler_innen wurden gebeten, die Fragen zu beantworten. Rückfragen zum Vorgehen waren jederzeit

⁸ Die ungleiche Verteilung der Gruppengrößen ergibt sich daraus, dass einige Schüler_innen Kellers Text bereits kannten. Die Gesamtanzahl der Zuhörenden und Lesenden ist jedoch fast identisch (Hören: 81, Lesen: 78).

erlaubt. Waren die Schüler_innen mit der Beantwortung der Fragen fertig, wurden die Bögen eingesammelt. Die Bearbeitungszeit der Fragebögen wurde für jeden/jede Schüler_in auf dem entsprechenden Fragebogen notiert. Dem Ausfüllen der Fragebögen folgte noch eine Gruppendiskussion, die sowohl auf den Inhalt der Texte (z.B. *Welche Passagen haben dir besonders gut gefallen? Welche nicht? Warum?*) als auch auf das Textverständnis einging (z.B. *Ist dir am Text etwas aufgefallen? War er schwierig zu verstehen? Gab es Wörter, die du nicht verstanden hast?*) und Bezüge zur Gegenwart herstellte (z.B. *Könnte (dir/euch) etwas Ähnliches heute noch passieren?*). Diese Diskussion wurde per Audio aufgezeichnet. Außerdem gab es Raum für offene Rückmeldungen und Fragen.

Durch die Erhebung (Fragebogen und Anschlussdiskussion) werden verschiedene Dimensionen der Textverstehens-/Lesefähigkeit erhoben, die von Hurrelmann (2007: 24) als konstitutiv für Lesekompetenz gesetzt werden: „Lesekompetenz ist damit definiert als Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich (1) kognitives Textverständnis, (2) Motivation und emotionale Beteiligung, (3) Reflexion und Anschlusskommunikation (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen.“ Für diesen Aufsatz fokussieren wir die erste Dimension, das kognitive Textverständnis.

3.5 Datenbehandlung und Auswertung

Für die vorliegende Studie wurde, neben den personenbezogenen Daten, nur der Teil des Fragebogens ausgewertet, der die Fragen zum inhaltlichen Textverständnis abfragte (s. 9c). Für jede Frage wurden Punkte vergeben, d.h. die Antworten auf jedem Fragebogen entsprechend ihrer Richtigkeit bewertet und die Ergebnisse notiert. Das Gesamtergebnis für jeden Fragebogen ergibt sich aus der Addition aller erreichten Punkte; es wurde jeweils sowohl in absoluten Zahlen als auch in Prozent notiert (31,5 Punkte = 100% für den Fragebogen bei Keller, 35 Punkte = 100% bei Kleist). Aufgrund der unterschiedlichen Gesamtpunktzahl der beiden Fragebögen, die sich durch eine Zusatzfrage beim Fragebogen zu Kellers Text erklärt, wurden nur die Prozentwerte für die weitere Analyse berücksichtigt.

Die Daten wurden getrennt nach den Faktoren TEXT (Keller/Kleist), MODALITÄT (Zuhören/Lesen) und GESCHLECHT (Mädchen/Junge) der teilnehmenden Schüler_innen ausgewertet.⁹ Außerdem wurden bei den Lesegruppen

⁹ Wie in Abschnitt 3.1 ausgeführt, steht der Faktor TEXT für die unterschiedliche Schwierigkeit der Texte.

die individuelle Lesezeit (LESEZEIT) und für alle Gruppen die für die Bearbeitung der Fragebögen benötigte Zeit (DAUER) erhoben. Diese beiden Faktoren werden allerdings in der vorliegenden Arbeit nicht näher betrachtet.¹⁰ Neben der Gesamtpunktzahl wurden die Ergebnisse für die Fragen einzeln erhoben, die zum Vergleich zwischen Detailwissen und globalem Textverstehen relevant waren. Pro Fragebogen wurden die Ergebnisse für sechs Fragen zum globalem Textverstehen (gTV) und vier Fragen zum Detailwissen (DW) erhoben (Kleist/gTV: Fragen 1, 2, 6, 7, 10, 11; Kleist/DW: Fragen 3, 4, 9, 12; Keller/gTV: Fragen 1, 2, 7, 8, 10, 12; Keller/DW: Fragen 4, 5, 11, 13).¹¹

3.6 Ergebnisse

Für den Faktor TEXT, d.h. den direkten Vergleich der Ergebnisse für den Keller-Text vs. den Kleist-Text ohne Berücksichtigung der Modalität oder der anderen Faktoren, zeigt sich eine insgesamt deutlich bessere Verstehensleistung (Detailwissen und globales Textverstehen zusammen) für den Keller-Text (60% erreichte Punktzahl) als für den Kleist-Text (51%). Das Ergebnis einer logistischen Regressionsanalyse für diesen Vergleich, durchgeführt mit dem statistischen Analyseprogramm R (R Core Team 2014), bestätigt die Signifikanz des Faktors TEXT ($p < 0.005$, $\beta = -0.09$, $SE = 0.03$, $t = -3.08$), was aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Komplexität (s. Abschnitt 3.1) und dem damit verbundenen Schwierigkeitsgrad erwartet wurde (s. die Hypothesen in Abschnitt 2.4 oben und die Diskussion in Abschnitt 4 unten).

Für den Faktor MODALITÄT, d.h. den direkten Vergleich der Ergebnisse für Zuhören vs. Lesen ohne Berücksichtigung des Faktors TEXT oder einen der anderen Faktoren, zeigt sich wie erwartet eine insgesamt bessere Verstehensleistung (Detailwissen und globales Textverstehen zusammen) für die Zuhören-Gruppen (57% erreichte Punktzahl) als für die Lesen-Gruppen

10 Im Hintergrund stand die Überlegung, dass die Dauer der Fragebogenbearbeitung und die Lesezeit bei den Lesegruppen einen Einfluss auf das Abschneiden beim Fragebogen haben könnte. Z.B. könnte längere Bearbeitung des Fragebogens mit Sorgfalt und daraus resultierendem besseren Ergebnis einhergehen. Allerdings – und deshalb wurden die Ergebnisse hier nicht weiter berücksichtigt – gibt es keine Garantie für den Zusammenhang zwischen DAUER und Sorgfalt. Denkbar ist auch, dass Schüler_innen zwischen der Beantwortung einzelner Fragen Pausen eingelegt haben. Ähnliches gilt für die Lesezeit: Es gibt keine Garantie, dass längeres Lesen auch gleichzeitig sorgfältigeres bzw. genaueres Lesen bedeutet.

11 Nicht in die Auswertung eingegangen ist jeweils die letzte Frage des Fragebogens (*Was glaubst Du, wie die Geschichte weitergeht?*), die zwar ebenfalls Textverständnis voraussetzt, aber dennoch eher auf das Vorstellungsvermögen der Schüler_innen abzielt.

(52%). Dieses Ergebnis nähert sich in der statistischen Analyse der Signifikanz an ($p < 0.06$).

Nimmt man beide Faktoren TEXT und MODALITÄT zusammen (s. Abb. 3), zeigt sich, dass einerseits die Keller-Gruppen insgesamt besser abschneiden als die Kleist-Gruppen, andererseits aber die MODALITÄT Zuhören die Verstehensleistung unabhängig vom Text (und damit von dessen Komplexität und Schwierigkeit) erhöht. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass sich statistisch keine Interaktion zwischen den Faktoren TEXT und MODALITÄT zeigt ($p = 0.8084$).

Abbildung 3: Erreichte Gesamtpunktzahl (in %) nach TEXT und MODALITÄT.

Der Vergleich zwischen Detailwissen und globalem Textverstehen ergibt, dass das Detailwissen bei den Schüler_innen mit durchschnittlich 55% erreichten Punkten insgesamt deutlich schlechter ist als das globale Textverstehen (61%). Dieser Eindruck wird durch die statistische Auswertung bestätigt ($p < 0.04$, $\beta = -0.06$, $SE = 0.028$, $t = 2.16$). Zusätzlich zum Gesamtergebnis haben wir den Einfluss der Faktoren TEXT und MODALITÄT auf das Detailwissen und das globale Textverstehen untersucht. Dabei wird der Faktor TEXT, und damit die Schwierigkeit bzw. Komplexität des Textes nicht signifikant und hat somit keinen Einfluss auf das Detailwissen ($p = 0.791$) oder das globale Textverstehen ($p = 0.923$). Im Gegensatz dazu hat der Faktor MODALITÄT einen signifikanten Einfluss auf das globale Textverstehen; hier schnitten die Lesegruppen im Durchschnitt um 8% schlechter ab als die Hörgruppen. Das globale Textverstehen wird durch die Modalität Zuhören also signifikant verbessert ($p < 0.05$, $\beta = -0.081$, $SE = 0.039$, $t = -2.05$). Das Detailwissen wird durch die Modalität Zuhören hingegen nicht signifikant verbessert ($p = 0.345$).

Die Auswertung für den Faktor GESCHLECHT zeigt eine signifikant bessere Verstehensleistung (Detailwissen und globales Textverstehen) bei Mädchen (58% erreichte Punktzahl) als bei Jungen (51%) ($p < 0.02$; $\beta = 0.07$, $SE = 0.03$,

$t = 2.42$). Dies gilt sowohl für die Bedingung Hören, als auch für die Bedingung Lesen (Hören: $\beta = 0.069$, $SE = 0.028$, $t = 2.42$, $p < 0.02$; Lesen: $\beta = 0.086$, $SE = 0.03$, $t = 2.27$, $p < 0.03$).

4 Diskussion

Basierend auf den Arbeiten aus der schulischen/didaktischen Leseforschung sollte gemäß Hypothese 1 (Abschnitt 2.4) die gehörte Version der Texte besser verstanden werden als die gelesene. Diese Hypothese hat sich grundsätzlich bestätigt, und zwar unabhängig vom Text und der damit verbundenen Schwierigkeit und sprachlichen Komplexität. Wir führen dies auf die sprecherisch-stimmliche Interpretation des Textes durch die ausgebildete Sprecherin zurück, die den Text durch prosodische Mittel für Hörer_innen so aufbereitet hat, dass die Verarbeitung der sprachlichen Komplexität erleichtert wird. Da dies für beide Texte gilt und beide Texte von derselben Sprecherin gesprochen wurden, findet sich keine Interaktion zwischen Text und Modalität. Der schwierige Text wird durch die stimmlich-sprecherische Bearbeitung leichter verständlich und der leichtere Text wird sogar noch leichter verständlich. Das „mühsame [eigene] Dekodieren“, wie Belgrad et al. (2011: 12; s. Abschnitt 2.1) es nennen, entfällt. Auch mag es gerade bei Kleists Text von Einfluss sein, dass sich beim Zuhören ein Vorteil für die Repräsentation visuell-räumlicher Informationen ergibt (Kürschner & Schnotz 2008). Unsere Ergebnisse sind daher im Einklang mit den Annahmen aus der schulisch-didaktischen Leseforschung, u.a. mit der Auffassung von Belgrad et al. (2011), dass das Hören eines literarischen Textes eine Entlastungsfunktion für die Schüler_innen haben kann und sie somit stärker auf das Nachvollziehen der erzählten Welt fokussieren können (s. Abschnitt 2.1). Zugleich liefern sie empirische Evidenz u.a. für die Annahmen von Jäger (2014) und Belgrad et al. (2011).

Gleichzeitig scheinen unsere Ergebnisse bestimmten (wenigen) Annahmen aus der vornehmlich psychologischen Leseforschung entgegenzustehen, die besagen, dass im getesteten Alter das Leseverstehen besser ausgeprägt sei als das Hörverstehen oder dieses Alter zumindest die Umbruchphase vom besseren Hörverstehen zum besseren Leseverstehen sei, sich also keine Unterschiede zeigen sollten (z.B. Sticht & James 1984, Diakidoy et al. 2005; s. Abschnitt 2.1). Die Unterschiede zwischen diesen und unseren Ergebnissen lassen sich möglicherweise u.a. durch die verwendeten Texte und deren Länge sowie die verwendeten Textgattungen erklären. So liegen den Studien aus der

psychologischen Leseforschung überwiegend sehr kurze Texte zugrunde (s. 2.3), die zudem teilweise eigens für den Zweck der Studie verfasst wurden. Unsere Studie hingegen untersucht deutlich längere Auszüge authentischer literarischer Texte. Es ist daher naheliegend anzunehmen, dass sich das in den Studien genannte Umbruchalter von 14 Jahren bzw. der achten Klasse bei solchen Texten nach oben verschiebt bzw. möglicherweise andere Faktoren – neben dem Alter – dazu führen, dass Zuhören insgesamt zu einem erleichterten Textverstehen führt. Dies würde auch bedeuten, dass kein generelles, unabhängiges Alter für den Umbruch zwischen Hör- und Leseverstehen angenommen werden kann, sondern immer in Abhängigkeit von Faktoren wie Textlänge und -schwierigkeit (insbesondere syntaktische Komplexität, Diskursstruktur und Lexik, aber auch inhaltliche Aspekte) argumentiert werden muss. Eine solche Abhängigkeit steht wiederum in Übereinstimmung mit anderen Annahmen aus der Literatur, wonach nicht nur das Alter, sondern auch weitere Faktoren (z.B. Motivation, Rolle des Lesens in der Familie) eine Rolle für das Verhältnis von Hör- und Leseverstehen spielen.

Laut Hypothese 2 führt erhöhte Textschwierigkeit und -komplexität zu einem schlechteren Textverständnis. Diese Hypothese bestätigen wir eindeutig durch den Vergleich der beiden Texte, die sich durch unterschiedliche sprachliche Komplexität und Schwierigkeit auszeichnen (Abschnitt 3.1). Das Textverständnis ist insgesamt beim Keller-Text signifikant besser als beim Kleist-Text, unabhängig von der Rezeptionsmodalität (Zuhören vs. Lesen). Verantwortlich dafür machen wir die oben beschriebenen semantisch-konzeptuellen und grammatischen Faktoren, in denen sich die beiden Texte unterscheiden.

Hypothese 3 besagt, dass sich das globale Textverstehen durch das Zuhören im Vergleich zum Lesen in stärkerem Maße als das Detailwissen verbessert. Diese Hypothese wird durch unsere Ergebnisse bestätigt. Dies entspricht der Auffassung in der Literatur, dass das Zuhören das globale Textverstehen verbessert (s. Abschnitt 2.1). Die in Abschnitt 2.1 ebenfalls beschriebene Annahme, dass das Lesen das Detailwissen verbessert, konnten wir hingegen nicht bestätigen. Insofern stehen unsere Ergebnisse diametral zu denen von Kürschner et al. (2006), die beim Detailwissen einen Vorteil des Lesens gegenüber dem Zuhören nachweisen, jedoch keinen Unterschied zwischen den Modalitäten in Bezug auf das globale Textverstehen finden konnten. Der Befund, dass die Ergebnisse zum Detailwissen insgesamt schlechter als die zum globalen Textverstehen sind (55% gegenüber 61% der Punkte), deutet außerdem auf eine gewisse Unabhängigkeit dieser beiden Lernleistungsarten hin; insbesondere scheint das Detailwissen keine notwendige Voraussetzung für das globale Textverstehen zu sein; s. Abschnitt 2.1.

Zusätzlich zu diesen Ergebnissen, die sich konkret auf die Hypothesen beziehen, haben wir den Faktor GESCHLECHT untersucht. Wir konnten zeigen, dass Mädchen insgesamt besser als Jungen abschneiden, sowohl beim Zuhören als auch beim Lesen. Der Befund weicht von den Ergebnissen in Behrens et al. (2009) ab, die – allerdings für den Primarbereich – keinen Unterschied in Bezug auf die Hörverstehensleistung zwischen Mädchen und Jungen festgestellt haben. Er steht aber im Einklang mit derjenigen Literatur, die festgestellt hat, dass das Geschlecht die stabilste Variable für die Vorhersage der Lesekompetenz ist (s. z.B. Hurrelmann et al. 1993: 51f., Baumert & Klieme 2001: 256) und zwar dahingehend, dass Mädchen eine höhere Lesekompetenz als Jungen haben. Ebenso wird in der PISA-Studie von 2006 festgestellt, dass Mädchen, auch im internationalen Vergleich, im Lesen signifikant besser abschneiden als Jungen (s. Drechsel & Artelt 2007: 234, in Bezug auf 15-jährige Schüler_innen).

Insgesamt unterstreichen unsere Ergebnisse die Annahme, dass Zuhören grundsätzlich das Textverstehen positiv beeinflusst, dass allerdings mehrere Faktoren berücksichtigt werden müssen, darunter das Geschlecht der rezipierenden Personen, aber auch die Schwierigkeit bzw. Komplexität des rezipierten Textes. Weitere Faktoren, die wir für wichtig erachten und die in zukünftigen Arbeiten gezielt vergleichend berücksichtigt werden sollten, schließen die Textgattung, Textlänge und Eigenschaften der Sprechfassung mit ein.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Hören literarischer Texte nach unseren Ergebnissen einen förderlichen Effekt für das Textverständnis haben kann, allerdings unabhängig von der Komplexität des Textes. Dabei profitiert das globale Textverstehen stärker vom Zuhören als das Detailwissen. Dies könnte dafür sprechen, dass das Hören eines literarischen Textes insbesondere für die erste Begegnung mit dem Text geeignet ist.

Es bleiben einige Aspekte, die weitergehend untersucht werden sollten. So haben wir die Schüler_innen mit einer einzigen Sprechfassung konfrontiert. Hier wäre es interessant, verschiedene Fassungen zu nutzen, sowohl von verschiedenen Sprecher_innen als auch mit Variation in Bezug auf die Ausdrucks- bzw. Grundhaltungen der Sprecher_innen. Auch der Einfluss des Geschlechts des/der Sprecher_in wäre zu untersuchen. Zudem haben wir das Verstehen direkt nach der Rezeption erhoben. Interessant wäre hier, auch die Behaltensleistung einzubeziehen und die Schüler_innen nach einigen Wochen noch einmal zu befragen.

Für weitere Studien sollen auch die Probandengruppen variiert werden. Dies betrifft zum einen andere Schulformen, aber auch andere Altersklassen: Die von uns untersuchten Achtklässler im Gymnasium bringen wahrscheinlich eine andere Motivation zur Auseinandersetzung mit als beispielsweise Erwachsene in einem Lesekreis oder Studierende in literaturwissenschaftlichen Seminaren.

Literatur

Primärliteratur

- Keller, Gottfried. 1874. *Kleider machen Leute*. Novelle. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 7470. Stuttgart, Reclam 2012.
- von Kleist, Heinrich. 1807. *Das Erdbeben in Chili*. Erzählung. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 8002. Stuttgart, Reclam 2011.

Sekundärliteratur

- Auer, Michaela, Gabriele Gruber, Heinz Wimmer & Heinz Mayringer. 2011. *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8, Manual*. Bern: Huber.
- Baumert, Jürgen & Eckhardt Klieme. 2001. PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Opladen.
- Baurmann, Jürgen. 2006. Texte verstehen im Deutschunterricht. In Hardarik Blühdorn, Eva Breindl & Ulrich H. Waßner (Hg.), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus* (Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2005), 239–253. Berlin, New York: De Gruyter.
- Behrens, Ulrike, Katrin Böhme & Michael Krelle. 2009. Zuhören - Operationalisierung und fachdidaktische Implikation. In Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Marja van den Heuvel-Panhuizen, Olaf Köller & Gerd Walther (Hg.), *Evaluation der Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*, 357–375. Weinheim Beltz.
- Behrens, Ulrike & Michael Krelle. 2014. Hörverstehen – ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch* 19. 86–107.
- Belgrad, Jürgen, Ralf Schünemann & Barbara Schupp. 2011. Möglichkeiten zur basalen Leseförderung durch Vorlesen. *ALFA-Forum* 76. 12–14.
- Bung, Stephanie & Jenny Schrödl. 2017. *Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel*. Bielefeld: transcript.
- Charrow, Robert P. & Veda R. Charrow. 1979. Making legal language understandable: a psycholinguistic study of jury instructions. *Columbia Law Review* 79(7). 1306–1374.
- Christmann, Ursula & Norbert Groeben. 1999. Psychologie des Lesens. In Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler & Erich Schön (Hg.), *Handbuch Lesen*, 145–223. München: Saur.
- Danks, Joseph H. 1980. Comprehension in listening and reading: Same or different? In Joseph H. Danks & Kathy Pezdek (Hg.), *Reading and understanding*, 25–40. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Danks, Joseph H. & Laurel J. End. 1987. Processing strategies for reading and listening. In Rosalind Horowitz & S. Jay Samuels (Hg.), *Comprehending oral and written language*, 271–294. San Diego: Academic Press.

- Diakidoy, Irene-Anna N., Polyxeni Stylianou, Cristina Karefillidou & Panayiota Papageorgiou. 2005. The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology* 26. 55–80.
- Dietrich, Rainer & Katja Kühn. 2000. Transparent oder verständlich oder wie was verstanden wird. Eine empirische Untersuchung zum Verstehen eines juristischen Textes. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 118. 67–95.
- Drechsel, Barbara & Cordula Artelt. 2007. Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, 225–247. Münster, New York: Waxmann.
- Gailberger, Steffen. 2011. Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht. In Volker Bernius und Margarete Imhof (Hg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, 105–134. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gailberger, Steffen. 2013. *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hannken-Illjes, Kati, Barbara Schlücker & Nicole Dehé. 2016. Literatur lieber hören? Zum Einfluss des Hörens auf die Rezeptionsmotivation bei literarischen Texten im Deutschunterricht. In Stephanie Bung & Jenny Schrödl (Hg.), *Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel*, 153–172. Bielefeld: Transcript.
- Hannken-Illjes, Kati, Katja Franz, Eva Maria Gauß, Friederike Könitz & Silke Marx (Hg.). 2017. *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Hildyard, Angela & David R. Olson. 1978. Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse. *Discourse Processes* 1(2). 91–117.
- Hildyard, Angela & David R. Olson. 1982. On the comprehension and memory of oral vs. written discourse. In Deborah Tannen (Hg.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, 19–33. Norwood: Ablex.
- Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer & Ferdinand Nieß. 1993. *Lesesozialisation. Bd.1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, Bettina. 2007. Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*, 18–28. Zug: Klett und Balmer.
- Imhof, Margarete. 2003. *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete. 2011. Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In Volker Bernius & Margarete Imhof (Hg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, 15–30. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäger, Ludwig. 2014. Audioliteralität. Eine Skizze zur Transkriptivität des Hörbuchs. In Natalie Binczek & Cornelia Epping-Jäger (Hg.), *Das Hörbuch*, 231–253. München: Wilhelm Fink.
- Janz-Peschke, Korinna. 2010. Hörbuch und Mündlichkeit. In Jürg Häusermann, Korinna Janz-Peschke & Sandra Rühr (Hg.), *Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen*, 233–347. Konstanz: UVK.
- King, David J. & Jon Madill. 1968. Complex methods of presentation, internal consistency of learning material, and accuracy of written recall. *Psychological Reports* 22(3). 777–782.
- Kintsch, Walter & Ely Kozminsky. 1977. Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology* 69(5). 491–499.
- Kleiman, Glenn M. & Diane L. Schallert. 1978. Some things the reader needs to know that the listener doesn't. David P. Pearson & Jane Hansen (Hg.), *Reading: Disciplined inquiry* 27th

- Yearbook of the National Reading Conference*, 138–142. Continental GraphicsVerlag process and practice.
- Kürschner, Christian, Wolfgang Schnotz & Michael Eid. 2006. Konstruktion mentaler Repräsentationen beim Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Medienpsychologie* 18(2). 48–59.
- Kürschner, Christian & Wolfgang Schnotz. 2008. Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. *Psychologische Rundschau* 59(3). 139–149.
- Lang, Ewald & Barbara Pheby. 2011. Intonation und Interpretation von Satzverknüpfungen in literarischen Hörbüchern. In Eva Breindl, Gisella Ferraresi & Anna Volodina (Hg.), *Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion*, 297–326. Berlin: De Gruyter.
- Müsseler, Jochen, Gert Rickheit & Hans Strohnner. 1985. Influences of modality, text difficulty, and processing control on inferences in text processing. In Gert Rickheit & Hans Strohnner (Hg.), *Inferences in text processing*, 247–271. Amsterdam: Elsevier.
- Neuber, Baldur. 2002. *Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion*. Frankfurt M.: Peter Lang.
- R Core Team. 2013. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>.
- Rickheit, Gert & Hans Strohnner. 1983. Medienspezifische Textverarbeitung. In Peter Finke (Hg.), *Sprache im politischen Kontext: Ergebnisse aus Bielefelder Forschungsprojekten zur Anwendung linguistischer Theorien*, 175–207. Tübingen: Max Niemeyer.
- Rickheit, Gert & Hans Strohnner. 1999. Textverarbeitung: Von der Proposition zur Situation. In Angela Friederici (Hg.), *Sprachrezeption*, 271–306. Göttingen: Hogrefe.
- Rosebrock, Cornelia. 2007. Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*, 50–65. Zug: Klett & Balmer.
- Rost, Detlef H. & Annette Hartmann. 1992. Lesen, Hören, Verstehen. *Zeitschrift für Psychologie* 200. 345–361.
- Royer, James M., Gail M. Sinatra & Harry Schumer. 1990. Patterns of Individual Differences in the Development of Listening and Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology* 15. 183–196.
- Rubin, Donald L., Teresa Hafer & Kevin Arata. 2000. Reading and listening to oral-based versus literate-based discourse. *Communication Education* 49(2). 121–133.
- Samuels, S. Jay. 1987. Factors that influence listening and reading comprehension. In Rosalind Horowitz & S. Jay Samuels (Hg.), *Comprehending oral and written language*, 295–325. San Diego: Academic Press.
- Schnotz, Wolfgang. 2006. Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In Hardarik Blühdorn, Eva Breindl & Ulrich H. Waßner (Hg.), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, 222–238. Berlin, New York: De Gruyter.
- Sherman, Mark A. 1976. Adjectival negation and the comprehension of multiple negated sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15. 143–157.
- Smiley, Sandra S, Drew Daulph Oakley, David Worthen, Joseph C. Campione & Ann L. Brown. 1977. Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation. *Journal of Educational Psychology* 69(4). 381–387.

- Spinner, Kaspar. 2006. Literarisches Lesen. *Praxis Deutsch* 200. 6–15.
- Sticht, Thomas G. 1972. Learning by listening. In Roy O. Freedle & John B. Carroll (Hg.), *Language comprehension and the acquisition of knowledge*, 285–314. New York: Wiley.
- Sticht, Thomas G., L.G. Beck, R.N. Hauke, Glenn M. Kleiman & James H. James. 1974. *Auding and reading: A developmental model*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.
- Sticht, Thomas G. & James H. James. 1984. Listening and reading. In P. David Pearson (Hg.), *Handbook of reading research*, 293–317. New York: Longman.
- Widera, Christina. 2004. *Gelesene und spontane Sprache – Ihre Lebendigkeit und ihre prosodische Realisierung*. IKP-Arbeitsbericht NF 06. 1–29.
- Willenberg, Heiner. 2005. Ein handhabbares System, um Textschwierigkeiten einzuschätzen. Vorschläge für eine Textdatenbank von Sachtexten. In Martin Fix & Roland Jost (Hg.), *Sachtexte im Deutschunterricht: für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag*, 94–106. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Winkler, Iris. 2013. “Ich finde den Text schwierig ...” Textschwierigkeit als Resultat einer Wechselbeziehung von Text- und Lesermerkmalen. In Daniela A. Frickel & Jan M. Boelmann (Hg.), *Literatur Lesen Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*, 395–411. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Danksagung

Wir danken allen Schüler_innen für ihre Teilnahme sowie den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern für ihre Unterstützung: Laura Löffler (Berlin), Inge Bruckmann (Berlin), Ulla Brandhove (Marburg), Alexander Sauter (Mannheim) und Urte Kupfer (Mannheim). Weiterhin danken wir den Schüler_innen und Lehrer_innen an den Schulen in Meersburg und Stuttgart, an denen wir vorbereitende Pilotstudien durchgeführt haben. Für das professionelle Einsprechen der Texte danken wir Lisan Lantin. Ein herzlicher Dank geht außerdem an unsere studentischen Mitarbeiterinnen und Kolleginnen Annekatrin Anders, Truus De Wilde, Nicole Faßbender, Eva-Maria Gauß, Stephanie Gustedt, Anna Räuber, Daniela Wochner und Nora Wünsche für die Hilfe bei der Durchführung der Studie. Den anonymen Gutachter_innen danken wir für die hilfreichen Anregungen.