

Literatur lieber hören?

Zum Einfluss des Hörens auf die Rezeptionsmotivation bei literarischen Texten im Deutschunterricht

KATI HANNKEN-ILLJES / BARBARA SCHLÜCKER / NICOLE DEHÉ

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Studie untersucht, ob die Präsentation eines literarischen Textes als Hörbuch gegenüber der zu lesenden Textfassung die Motivation steigert, über den vorliegenden Auszug hinaus weiterzulesen/zu hören. Im Folgenden werden wir, nach einer kurzen Begriffsbestimmung, den Forschungsstand zum Hörbuch darstellen und dabei unser Hauptaugenmerk auf Arbeiten zur Rezeption von Hörbüchern legen. Daran anschließend stellen wir erste Ergebnisse einer Studie vor, die wir mit Schüler_innen im Deutschunterricht durchgeführt haben. Wir haben Schüler_innen der achten Klasse einen sprachlich schwierigen Text¹ und einen sprachlich weniger schwierigen Text² hören respektive lesen lassen. Im Anschluss beantworteten sie einen Fragebogen, der ihre Rezeptionsmotivation sowie ihr lokales und globales Textverständnis abfragte. Für diesen Aufsatz konzentrieren wir uns auf die Ergebnisse zur Motivation. Die Studie zeigt, dass das Hören eines literarischen Textes die Bereitschaft erhöht, den Text weiter zu rezipieren und die zuhörenden Schüler_innen häufiger als die lesenden Schüler_innen wissen wollten, wie die Geschichte weiter geht.

1 Kleist, Heinrich von: „Das Erdbeben in Chili (1807)“, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 8002, Stuttgart 2002.

2 Keller, Gottfried: „Kleider machen Leute (1874)“, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 7470, Stuttgart 2012.

1.1 Zum Begriff des Hörbuchs

Was als Hörbuch verstanden wird, ist in der Literatur uneinheitlich. Dabei wird insbesondere diskutiert, ob das Hörspiel eine Unterform des Hörbuchs ist, wie Rühr argumentiert³ oder ob Hörspiel und Hörbuch zwei grundsätzlich zu unterscheidende Formen sind. Wir folgen einer eher engen Begriffsbestimmung, wie sie auch von Häusermann⁴ und Travkina⁵ vorgenommen wird, wenn wir Hörbücher durch die Praxis des Vorlesens und die literarische Vorlage geprägt sehen und damit insbesondere Hörspiele ausnehmen. Zudem konzentrieren wir uns auf den „Hör-Text“⁶, wenn wir über Hörbücher sprechen und nehmen nicht das Medium insgesamt, also „das ganze *dispositive* Ensemble *Hörbuch*“⁷ in den Blick. Leitend für uns ist Schmehl's⁸ Definition, die sie in Anlehnung an Breulmann⁹ entwickelt hat. Danach ist das Hörbuch „ein auf einem Tonträger gespeicherter, von Sprechern oder Autoren für Rezipienten vorgelesener, sprechkünstlerisch gestalteter literarischer Text, der zwar auf einer Buchvorlage basiert, aber sich vor allem durch die Sprecherleistung zu einem eigenständigen Kunstwerk entwickelt“.¹⁰ Schließt die Formulierung „literarischer Text“ lyrische Texte durchaus ein, so sind diese durch die Praxis des „Vorlesens“ eher ausgeschlossen. Dies ist sinnvoll, da lyrische Texte im Gegensatz zu Prosa durchaus für die Aufführung gedacht sind, ja eine Reihe von Phänomenen wie beispielsweise Rhythmisierung erst in der sprecherisch-stimmlichen Realisierung erlebbar wird. Damit stellen sich die Fragen

3 Rühr, Sandra: Tondokumente von der Walze zum Hörbuch. Geschichte. Medienspezifik. Rezeption, Göttingen 2008, S. 20.

4 Häusermann, Jürg: „Das Hörbuch zwischen öffentlicher Lesung und privater Rezeption“, in: Rautenberg, Ursula (Hg.), Das Hörbuch – Stimme und Inszenierung, Wiesbaden 2007, S. 55.

5 Travkina, Elena: Sprechwissenschaftliche Untersuchung zur Wirkung vorgelesener Prosa, Frankfurt a.M. 2010, S. 45f.

6 Vgl. Hachenberg, Katja: „Hörbuch“. Überlegungen zu Ästhetik und Medialität akustischer Bücher“, in: Der Deutschunterricht 54/4 (2004), S. 35.

7 Jäger, Ludwig: „Audioliteralität. Eine Skizze zur Transkriptivität des Hörbuchs“, in: Binczek, Natalie/Epping-Jäger, Cornelia (Hg.), Das Hörbuch. Praktiken audioliteralen Schreibens und Verstehens, München 2014, S. 231-253, S. 234.

8 Schmehl, Christina: Beurteilung der Sprecherleistung im Hörbuch. MA-Arbeit, Universität Marburg 2015.

9 Breulmann, Julia: Sprecherziehung und Hörbuchsprechen. Zur Beurteilung sprecherischer Leistungen bei der Hörbuchproduktion. DGSS-Abschlussarbeit, Universität Münster 2011.

10 C. Schmehl: Beurteilung der Sprecherleistung im Hörbuch, S. 5.

nach dem Spannungsverhältnis von sprecherischer Interpretation und dem breiten Interpretationsraum des geschriebenen Textes hier nicht wie für die Prosa.

Auch wenn das Hörbuch als neue Form der Literaturvermittlung und der Literaturrezeption behandelt wird, so ist es doch zugleich eine sehr alte Form in neuem medialen Gewand. Dies gilt insbesondere dann, wenn man das Vorlesen als den für das Hörbuch konstitutiven Gestus annimmt. Häufig wird das Hörbuch in eine Reihe mit älteren mündlichen Formen der Tradierung von Erzählungen gestellt. So zeichnet beispielsweise Zymner¹¹ einen Bogen, der sich über „antike Rhapsoden, fahrende Sänger des Mittelalters, Vorleser in der Frühen Neuzeit“ bis hin zu modernen Autorenlesungen erstreckt. Damit wird das Hörbuch zu einer Vermittlungsform, die alten Formen neuen (medialen) Raum gibt. Ähnlich argumentiert Ueding¹², dass das Hörbuch alte Formen der mündlichen Weitergabe wieder aufleben lässt. Hier findet sich fast ein emphatischer Mündlichkeitsbegriff, der dem mündlich Vorgetragenen eine Lebendigkeit zuschreibt, die die Schriftlichkeit nicht bietet.¹³ Allerdings richtet sich das Hörbuch nicht wie eine Lesung an ein konkretes Publikum; meistens sind Hörbücher geradezu situationslos. Dieser Aspekt ist vor allem für den Vergleich des Vorlesens durch eine anwesende Person und dem Hörbuch wichtig.

Die Bindung des Hörbuchs an traditionelle Formen der mündlichen Weitergabe von Erzählungen thematisiert auch Janz-Peschke¹⁴, wenn sie die Sprechfassungen von Hörbüchern in Bezug auf die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit diskutiert. Sie postuliert, dass konzeptionell mündliche Texte sich besser für Hörfassungen eignen als konzeptionell schriftliche Texte. Für unsere Studie ist diese Annahme relevant, da konzeptionelle Schriftlichkeit eher mit sprachlicher Komplexität auf syntaktischer und lexikalischer Ebene einhergeht. Unsere Annahme ist dabei jedoch genau gegenläufig zu der Janz-Peschkes, nämlich, dass gerade komplexe Texte durch die auditive Rezeption leichter zu erfassen und zu verstehen sind, und ist damit im Einklang mit Jäger¹⁵, der feststellt: „Das Hörbuch ist insofern eine *Readressierung* – oder wie man auch sagen könnte – eine *Transkription* eines unzugänglich gewordenen *skripturalen* Sinnes für ein neues, nämlich

11 Zymner, Rüdiger: „Lesen hören. Das Hörbuch“, in: Ders. (Hg.), Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin, Berlin 1999, S. 210.

12 Ueding, Gert: „Rettung der Literatur durch lebendige Rede. Rhetorische Aspekte des Hörbuchs“, in: Der Deutschunterricht 54/4 (2004), S. 17-28.

13 Vgl. G. Ueding: Rettung der Literatur durch lebendige Rede, S. 21.

14 Janz-Peschke, Korinna: „Hörbuch und Mündlichkeit“, in: Häusermann, Jürg/Janz-Peschke, Korinna/Rühr, Sandra (Hg.), Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen, Konstanz 2010, S. 233-347.

15 L. Jäger: Audioliteralität, S. 240.

auditives Publikum.“ Das Hören könnte also Texte, die sonst schwer zu erschließen bleiben, zugänglicher machen. Die in diesem Aufsatz vorgestellte Studie stützt diese Annahme.

1.2 Forschungsstand

Interessieren sich die Buch- und Medienwissenschaft in erster Linie für die Materialität des Hörbuchs und die damit verbundenen Praktiken, so wird in der Literaturwissenschaft unter anderem die Frage nach den Wirkungs- und Rezeptionsmöglichkeiten von gehörter Literatur gestellt, analog zur Überschrift von Schnickmanns¹⁶ Aufsatz „Literaturverlust oder Sinnlichkeitsgewinn“. Dabei steht unter anderem die Frage im Zentrum, was mit im Text angelegten Mehrdeutigkeiten, Vagheit und Leerstellen geschieht, wenn die Sprechfassung als Interpretation von Literatur verstanden wird. Die Vereindeutigung durch die Sprechfassung kann so einen Verlust an Interpretationsmöglichkeiten mit sich bringen. Diese Frage ist nicht trivial, handelt es sich doch bei Hörbüchern (das Sprechen von Lyrik ist hier bewusst ausgenommen) um „die mediale Aufführung eines Textes, der nicht zum Zweck der Aufführung geschrieben wurde“.¹⁷ In Bezug auf das Textverständnis könnte dies bedeuten, dass das Hören den Zugang erleichtert, weil es die Interpretation in eine bestimmte Richtung lenkt. Für die Motivation hingegen könnte aus genau demselben Grund angenommen werden, dass das Hören den Zugang erschwert.

Sprachwissenschaftlich ist das Hörbuch bisher kaum untersucht, obwohl sich dies insbesondere für die phonetische Forschung zur Intonation anbieten würde. So untersuchen beispielsweise Lang und Pheby¹⁸ Intonationsmuster auf Satz- und Textebene an Hand verschiedener Sprechfassungen der Kurzprosa *Auf der Galeerie* von Franz Kafka. Hier sind Hörbücher aber weniger untersuchte Phänomene als gut verfügbare Datenlieferanten.

Als Disziplin, in der Mündlichkeit und Stimmlichkeit sowohl unter künstlerischen als auch unter linguistischen und phonetischen Aspekten untersucht werden, bieten sprechwissenschaftliche Arbeiten zum Hörbuch häufig eine Integration von

16 Schnickmann, Tilla: „Die Stimme im Hörbuch. Literaturverlust oder Sinnlichkeitsgewinn?“, in: U. Rautenberg (Hg.), *Das Hörbuch*, S.21-23.

17 J. Häusermann: *Das Hörbuch zwischen öffentlicher Lesung und privater Rezeption*, S. 56.

18 Lang, Ewald/Pheby, Barbara: „Intonation und Interpretation von Satzverknüpfungen in literarischen Hörbuchtexten“, in: Breindl, Eva/Ferraresi, Gisella/Volodina, Anna (Hg.), *Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion*, Berlin 2011, S. 297-326.

linguistischen und literaturwissenschaftlichen Perspektiven, oft mit einem Fokus auf der Rezeptionsforschung. Allerdings ist diese Form der Wirkungsforschung in der Regel eher auf Gefallen und Akzeptanz ausgerichtet und weniger auf die Motivation, sich weiter mit einem Text auseinanderzusetzen. So hat Anders¹⁹ eine Arbeit zur Bewertung verschiedener Formen der Melodisierung in Dichtungsinterpretationen vorgelegt, allerdings mit dem Schwerpunkt auf lyrischen Texten. Andere Studien fokussieren vor allem auf die Wirkung verschiedener Sprechfassungen. Travkina²⁰ vergleicht in ihrer Dissertation drei Fassungen von Siegfried Lenz' *Die Deutschstunde* in einer auditiven und akustischen Analyse und lässt diese dann von verschiedenen Hörergruppen auf die Akzeptanz und das Gefallen hin bewerten. Die Studie ergab, dass die Probanden die Versionen als am wenigsten wirkungsvoll empfanden, die eine geringe sprecherische Gestaltung aufwiesen.

Krause, Pitz & Hannken-Illjes²¹ erheben in einer kleinen Studie im Rahmen eines Masterseminars die Laienkriterien zur Beurteilung von Hörtexten. Am Beispiel von *Die Geschichte von Herrn Sommer* von Patrick Süskind, eingesprochen von vier verschiedenen Sprecher_innen (Schauspiel- und Sprechkunststudent_innen), untersuchen sie, welche Kriterien Laien an die Beurteilung eines Hörtextes herantragen. Hier sind vor allem zwei Ergebnisse interessant: die hohe Einigkeit unter den Proband_innen, wenn es darum geht, die sprecherisch „beste Stelle“ zu benennen (im Gegensatz zu großen Divergenzen, wenn es um die schlechteste, am wenigsten gelungene Stelle geht) und die hohe Neigung, auf die Person und Persönlichkeit der Sprecher_innen Rückschlüsse zu ziehen. Schmehl²² diskutiert in ihrer Arbeit verschiedene Bewertungskriterien und unternimmt eine qualitative Inhaltsanalyse der Bewertung von Hörbüchern durch die Juror_innen der hr2-Bestenliste. Ein Ergebnis ist, dass die Stimme kaum thematisiert wird, die Passung von Sprecher_in und Text hingegen sehr großen Raum einnimmt. Diese Studien konzentrieren sich also auf die Rezeption von Hörbüchern, in erster Linie allerdings auf die Bewertungskriterien, die von Laien und Experten angelegt werden, und weniger auf die Einstellung zum Text und zur Rezeptionsmotivation bei Hörer_innen. Aufgrund der hohen Relevanz der Bindung von Stimmeindruck und Rückschluss auf die Person der Sprecherin/ des Sprechers sollte diese Variable,

19 Anders, Yvonne: Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern, Frankfurt a.M. 2001.

20 E. Travkina: Sprechwissenschaftliche Untersuchung zur Wirkung vorgelesener Prosa.

21 Krause, Conny/Pitz, Mario/Hannken-Illjes, Kati: „Ein Hörbuch rezipieren. Wie Hörer/-innen über ‚Herrn Sommer‘ sprechen“, in: Teuchert, Brigitte (Hg.), Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf, Hohengehren 2015, S. 166-176.

22 C. Schmehl: Beurteilung der Sprecherleistung im Hörbuch.

so sie nicht Gegenstand der Untersuchung ist, konstant gehalten werden, was in unserer Studie berücksichtigt wurde (s. Abschnitt 2.1).

1.3 Die Rolle des Hörens, Lesens und Vorlesens in der Schule

Die Frage nach der Motivation, literarische Texte zu rezipieren, stellt sich für den Deutschunterricht in besonderer Form. So überrascht es nicht, dass auch in der Deutschdidaktik zum Hörbuch und seinen Einsatzmöglichkeiten im Unterricht geforscht wird. Mit der Frage nach dem ‚Mehrwert‘ des Hörens von Literatur im Unterricht wird in der Deutschdidaktik in erster Linie die Frage nach dem Einfluss des Vorlesens auf das Textverstehen und die Lesemotivation bearbeitet.

Die Forscher_innengruppe um Belgrad arbeitet seit 2000 zum Einfluss des Vorlesens durch die Lehrkraft auf das Leseverstehen und die Lesemotivation. Belgrad, Schünemann und Schupp²³ nennen u.a. folgende Gründe für das Forschungsinteresse: „Beim Vorlesen entfällt das eigene, mühsame Dekodieren des Textes. Durch die Entlastung des Dekodierens wird blockierte Verarbeitungskapazität frei für Verstehensleistungen.“²⁴ Als zweiter Aspekt wird genannt, dass das „Vorlesen trainiert und 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“.²⁵ Gegenstand der Studie war das Vorlesen im Deutschunterricht in der 8. Klasse von Hauptschulen, gelesen wurde durch den Lehrer/die Lehrerin (also in leiblicher Ko-Präsenz). Ziel dieser Intervention ist „durch regelmäßiges Vorlesen der Lehrkraft im Unterricht das Verhalten der Schüler hinsichtlich einer erhöhten ‚Lesebereitschaft‘ zu verändern“.²⁶ Dass die Intervention erfolgreich war, zeigt sich im signifikanten Anstieg des Lesequotienten (ermittelt nach dem Salzburger Lesescreening)²⁷ bei der Vorlesegruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe.

Im Rahmen desselben Projekts stellt Schünemann²⁸ eine Befragung vor, die nach der Akzeptanz des Vorlesens bei den Lehrer_innen und Schüler_innen fragt.

23 Belgrad, Jürgen/Schünemann, Ralf/Schupp, Barbara: „Möglichkeiten zur basalen Leseförderung durch Vorlesen“, in: ALFA-Forum 76 (2011), S. 12-14.

24 Ebd., S. 12.

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Vgl. Auer, Michaela: Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8, Bern 2011.

28 Schünemann, Ralf: „Vorlesen in der Hauptschule. Didaktisch-methodische Empfehlungen“, in: Bose, Ines/Baldur, Neuber (Hg.), Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung, Frankfurt a.M. 2011, S. 175-181.

In beiden Gruppen äußern sich zwei Drittel positiv zum Vorlesen, ein Drittel negativ. Schüler_innen begründen das Gefallen u.a. damit, dass sie das Vorlesen nicht als Unterricht wahrnehmen.²⁹ Möglicherweise spielt hier die spezielle Beziehung im Vorlesen bei leiblicher Ko-Präsenz durch eine Bezugsperson eine besondere Rolle. Dies wäre im Kontrast zum Hören von Hörbüchern ein interessanter Aspekt.

Einen anderen Weg zur Förderung der Lesekompetenz beschreitet das Lüneburger Modell zur Leseförderung.³⁰ Auch hier steht das Vorlesen im Zentrum, allerdings über das Hören von Hörbüchern. Die Zielgruppe sind schwache Leser_innen in der Sekundarstufe 1, die über den Einsatz von Hörbüchern an das Lesen herangeführt werden sollen, allerdings über das Hören von Sachtexten. Hören und Lesen werden hier gekoppelt, so dass Schüler_innen während des Hörens den Text vorliegen haben und verfolgen können. Dieser erste Schritt des gemeinsamen Hörens und Lesens richtet sich vor allem auf die Lesemotivation,³¹ in einem zweiten Schritt trainieren die Schüler_innen dann weitere Lesestrategien, wie beispielsweise Lesen mit Stift. Zum Hörbuch als lesedidaktischem Instrument stellt Gailberger fest: „Diese noch recht unbekannte Form der Text-Leser-Begegnung kann, so die Hypothese, die Leseflüssigkeit und die Lesemotivation in einem ersten Schritt in kurzer Zeit auf ein stabiles Maß setzen.“³² Auch das Lüneburger Modell steigert die Lesekompetenz deutlich.

Auffällig ist, dass der Einsatz von Hörbüchern in der Schule dazu genutzt wird, die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem (literarischen) Text zu fördern. Charakteristisch für die Ansätze ist zugleich aber, dass sie das Vorlesen und die Nutzung von Hörbüchern in niedrigeren Kompetenzbereichen (Hauptschule und schwache Leser_innen Sekundarstufe I) untersuchen. Allerdings findet sich auch schulpädagogische Literatur zum Hörbuch, die den Einsatz des Hörens von literarischen Texten im Unterricht im Rahmen der ästhetischen Erziehung thematisiert.³³ Dies ist eine Perspektive, die eher unserem Fokus entspricht.

Wermke benennt einen weiteren Aspekt in Bezug auf Rezeptionsgewohnheiten und Rezeptionskompetenz: das Rezipieren von literarischen Texten erfordere auch eine „Hördidaktik“, d.h. eine „differenzierte Wahrnehmung der akustischen

29 R. Schünemann: Vorlesen in der Hauptschule. Didaktisch-methodische Empfehlungen, S. 177.

30 Gailberger, Steffen: Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler, Weinheim/Basel 2013.

31 Vgl. ebd., S. 342.

32 Ebd., S. 30.

33 Siehe z.B.: Wermke, Jutta: „Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik“, in: Der Deutschunterricht 54/4 (2004), S. 50-61.

Umwelt und Fähigkeit zur Mitteilung von Höreindrücken“.³⁴ Dies würde bedeuten, dass in der Forschung auch mit in Betracht gezogen werden müsste, dass Schüler_innen eher im Verstehen geschriebener, nicht aber gesprochener Texte geschult werden. Damit stellt sich auch die Frage, ob zwischen Hören und Lesen als Rezeptionsformen von Literatur nicht grundsätzlich unterschieden werden muss. „Hören ist nicht – wie Hachenberg es formuliert – ein ‚Lesen mit den Ohren‘, ein ‚akustisches Lesen‘. Es ist überhaupt kein Lesen.“³⁵ Das Lesen, so Jäger³⁶ in Anlehnung an Weimar,³⁷ ist dadurch bestimmt, dass die Leserin zu sich selbst mit einer inneren Stimme spricht und dadurch das Lesen zu einem Schwellenzustand zwischen Anwesenheit und Abwesenheit eines Fremden wird. Dieses Oszillieren wird im Hören aufgelöst in eine klare Abkopplung des Fremden, das im Text spricht. Dies hat Auswirkungen auf den Verstehensprozess. „Das Dilemma des Lesens besteht also darin, dass es immer intendieren muss, den ‚fremden‘ Sinn so zu verstehen, wie er intendiert ist, dies zugleich aber in der Gewissheit tun muss, dass eine solche Verstehensadäquatheit unerreichbar ist.“³⁸ Im Gegensatz dazu bietet die Sprechfassung im Hörbuch ein eindeutiges Interpretationsangebot; die fremde Stimme ist vom Rezipienten klar abgegrenzt. Verengt also eine Hörfassung die Verstehensmöglichkeiten oder eröffnet sie neue und erleichtert damit den Zugang? Und steigert das Hören die Rezeptionsmotivation dahingehend, weiter zuhören zu wollen und/oder den Ausgang der Geschichte erfahren zu wollen? Die letzte Frage steht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie.

Die Hypothese, die unserer Untersuchung zu Grunde liegt, ist, dass die Rezeption eines literarischen Textes als Hörbuch im Gegensatz zum Buch die Motivation in zweierlei Hinsicht steigert:

- a) Es wird die Motivation gesteigert, über den vorliegenden Auszug hinaus weiter zu hören bzw. zu lesen.
- b) Es wird das Interesse gesteigert, den Weitergang der Geschichte kennenzulernen.

34 Ebd.: S. 52.

35 L. Jäger: Audioliteralität, S. 241.

36 Ebd.: S. 242.

37 Weimar, Klaus: „Lesen: zu sich selbst sprechen in fremdem Namen“, in: Bosse, Heinrich/Renner, Ursula (Hg.), Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel, Freiburg 1999, 49-62.

38 Ebd.: S. 243.

2 STUDIE

Um die am Ende des letzten Abschnittes formulierten Hypothesen zu testen, wurde die im Folgenden dargestellte Studie durchgeführt. Dabei wurden insgesamt 159 Schülerinnen und Schülern Lese- bzw. Hörfassungen von zwei literarischen Texten vorgelegt, zu denen sie im Anschluss einen Fragebogen ausfüllten. Im vorliegenden Aufsatz konzentrieren wir uns auf die dort gestellten Fragen zur Rezeptionsmotivation.

2.1 Material und Fragebogen

Für die Studie haben wir zwei literarische Texte gewählt, die in mehreren Bundesländern zum Kanon des muttersprachlichen Deutschunterrichts an Gymnasien in der 8. 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. Aufgrund der kürzeren Form kann davon ausgegangen werden, dass sich die Handlung schnell entwickelt, was wichtig ist, da in der Studie nur ein kleiner 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. Psycholinguistische Untersuchungen zur Verständlichkeit von Texten haben schon früh anhand von Texten unterschiedlicher Gattungen gezeigt, dass bestimmte syntaktisch und morphologisch komplexe Konstruktionen das Textverständnis erschweren.³⁹ Unter den syntaktischen Konstruktionen, die grundsätzlich die Verständlichkeit von Sätzen/Texten erschweren, finden sich beispielsweise multiple Negation, komplexe Satzgefüge (erhöhte Anzahl von Einbettungen), Nominalisierungen verbaler Ausdrücke sowie verkürzte Relativsätze und Passivkonstruktionen. Komplexe Satzgefüge finden sich

39 Siehe z.B.: Sherman, M.: „Adjectival negation and the comprehension of multiple negated sentences“, in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15 (1976), S. 143-157; Charrow, Robert P./Charrow, Veda R.: „Making legal language understandable: a psycholinguistic study of jury instruction“, in: *Columbia Law Review* 79/7 (1979), S. 1306-1374; Felker et al.: *Guidelines for Document Designers*, Washington 1981; Dietrich, Rainer/ Kühn, Katja: „Transparent oder verständlich oder wie was verstanden wird. Eine empirische Untersuchung zum Verstehen eines juristischen Textes“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 118 (2000), S.67-95.

insbesondere in Kleists Text; ein Beispiel dafür ist in (1) gegeben. Der Satz in (1) enthält 66 Wörter. Die Komplexität ergibt sich beispielsweise 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.

(1) Komplexes Satzgefüge bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili*⁴⁰:

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 zuge-tragen 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.

Auch finden sich bei Kleist viele syntaktische Konstruktionen, die der Syntax des Gegenwartsdeutschen nicht mehr entsprechen, was zusätzlich zum erschwerten Textverstehen beitragen kann. Dies wird durch die Beispielliste in (2) verdeutlicht, die u.a. den ungewöhnlichen Gebrauch von Präpositionen (*nach dem Kloster*; (2)a), Infinitivanschlüsse ohne *um* (*sich zu halten*; (2)c) sowie flektierte Eigennamen (*Joseph*, *Josephens*; (2)d-e) enthält.

(2) Veraltete Syntax bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili*⁴¹:

- a. die Besinnung kehrte ihr bald wieder, und sie wandte sich, um nach dem Kloster zu eilen
- b. der Gerichtshof, in welchem ihr das Urteil gesprochen worden war
- c. raffte alle ihre Kräfte zusammen, sich zu halten
- d. erinnerte er sich plötzlich auch Josephens
- e. sprang voll Ahndung über die Gesteine herab, und rief: O Mutter Gottes, du Heilige! Und erkannte Joseph

Auch ungewöhnliche anaphorische Bezüge tragen bei Kleist zur erschwerten Text-verständlichkeit bei; s. das Beispiel in (3), in dem das Wort *hier* insgesamt neun Mal vorkommt, jedoch jeweils auf einen anderen Ort referiert.

40 H. von Kleist: *Das Erdbeben in Chili*, S. 49-50.

41 Ebd.: verschiedene Textstellen.

(3) Anaphorische Bezüge bei Kleist, *Das Erdbeben in Chili*⁴²:

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.

Im Text von Keller sind solche syntaktisch komplexen Strukturen, wie in (1) bis (3) anhand von Kleists Werk illustriert, wesentlich seltener vertreten. Dass der Keller-Text sich durch weniger syntaktische Einbettungen und kürzere Sätze auszeichnet, zeigt sich auch in den folgenden Zahlen. Bei fast gleicher Wortzahl im verwendeten Textausschnitt (Kleist: 2.457, Keller: 2.439; s.u.) kommt der Kleist-Text mit deutlich weniger und dafür längeren Sätzen (Keller: 94 Sätze/34,5 Wörter pro Satz; Kleist: 71/48) und Abschnitten (Keller: 31, Kleist: 15) aus als der Keller-Text. Neben den syntaktischen Parametern spielt die Lexik eine Rolle für das Textverständnis. In beiden Texten finden sich viele Beispiele literarischer Sprache (s. (4) und (5)), insbesondere bei Kleist jedoch (heute nicht mehr gebräuchliche) Metaphern und Personifikationen, bei Keller auch Wortspiele (Alliteration, Diminutiv etc.).

(4) Beispiele literarischer Sprache aus Kleist, *Das Erdbeben in Chili*⁴³:

- a. die Zungen fielen so scharf über das ganze Kloster her
- b. Fittig der vermessensten Gedanken
- c. ein Haus [...] jagte ihn, die Trümmer weit umherschleudernd
- d. Wesen, das über den Wolken waltet
- e. seine jammervolle Seele suchte
- f. der Strom der Flucht
- g. den Jammer von ihrer Brust entfernend

(5) Beispiele literarischer Sprache aus Keller, *Kleider machen Leute*⁴⁴:

- a. unfreundlichem Novembertage, wo das geringste Mittagsbrot heranwachsen sollte
- b. so erstarben ihm [...] die Worte im Munde

42 Ebd.: S.51.

43 H. von Kleist: Das Erdbeben in Chili, verschiedene Textstellen.

44 G. Keller: Kleider machen Leute, verschiedene Textstellen.

- c. wackere Wirt
- d. heiß [...] nach Nahrung geseht
- e. goldene Freiheit der Landstraße
- f. er betrat [...] den [...] Weg des Bösen

Auch finden sich in beiden Texten viele veraltete Wörter bzw. Phrasen sowie abweichende Schreibung, bei Kleist jedoch wiederum mehr als bei Keller, z.B. bei Kleist *als er eines Ringes an seiner Hand gewahrte; Ahndung; die Seinigen; Morgenbrot; Anerbieten; dessen Mutter dort [...] beschädigt liege; es ist nur auf wenige Augenblicke; Gejauchz; wollüstig; Dämpfe auskochen; hilflos; anloben; Hülfe; teuern; schmäbliche Art; Gestade; Fittig; Äbtissin; untadelhaft; Matrone; aus den Wochen erstehen; Novize; sich in einem zärtlichen Einverständnis befinden; eine geheime Bestellung* und bei Keller *Eulenspiegelei; Zeche; aufs Kerbholz gebracht; ließ er [...] anspannen; schalkhaft; Ahnherr; etw. jdm. aufrechnen; Zuckerbeck; ehrenfest; Waagwirt; das Anerbieten; von dannen; Habitus; Falliments; Radmantel; Mittagsbrot.*

Neben diesen Faktoren aus Syntax und Lexik erschweren auch inhaltliche und textstrukturelle Aspekte bei Kleist das Textverständnis im Vergleich zu dem Text von Keller. Beispielsweise unterscheiden sich die moralischen Werte, die bei Keller verhandelt werden, in geringerem Maße von den heute (in Westeuropa) herrschenden Werten als bei Kleist (s. z.B.: die angedrohten grausamen Todesstrafen für Kindsvater und -mutter wegen der vorehelichen Schwangerschaft). Auch die Chronologie der Ereignisse im fiktiven Geschehen erschwert das Textverständnis bei Kleist gegenüber Keller. 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.

Für die vorliegende Studie wurden aufgrund ihrer Länge sowie im Dienste der Fragestellung der Studie nicht die vollständigen literarischen Texte verwendet, sondern nur jeweils die ersten knapp 2.500 Wörter (Keller: *Kleider machen Leute*: 2.439 Wörter / Gesamtlänge: 14.269 Wörter; Kleist *Das Erdbeben in Chili*: 2.457/5.396).⁴⁵ Dabei wurde darauf Rücksicht genommen, dass es sich beim Ende

45 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 „Don Fernando war sehr dankbar für diese Güte, und fragte: ob sie sich nicht mit ihm zu jener Gesellschaft

des Textauszugs um einen zentralen Wendepunkt in der Geschichte handelt. Das offene Ende des unvollständigen Textauszugs erlaubt es uns, die Motivationsfrage zu untersuchen, d.h. den Teilnehmer_innen Fragen zu stellen, die auf das Interesse und die Motivation weiterzulesen zielen.

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 einer ausgebildeten Schauspielerin und Sprecherin eingesprochen. Die in Abschnitt 1.2 erwähnte Sprechervariable bleibt somit konstant. Die Aufnahmen wurden, ohne Regie, in einer schalldichten Kabine im PhonLab am Fachbereich Sprachwissenschaft der Universität Konstanz durchgeführt. Die Sprecherin hat sich vor dem Aufnahmetermin intensiv auf das Einsprechen vorbereitet. Bei Versprechern während der Aufnahme hat sie den ganzen Satz neu eingesprochen; das fehlerhafte Material wurde nach Ende des Einsprechens aus der Sprachdatei gelöscht. Die Sprecherin hat die Textvorlagen weder gekürzt noch anderweitig verändert, hat sie allerdings stimmlich-sprecherrisch interpretiert. Trotz etwa gleicher Anzahl von Wörtern unterscheiden sich die Hörfassungen in ihrer Länge (Keller: 17:30 Minuten, Kleist: 18:47 Minuten), was durchaus auf die unterschiedliche Komplexität des Textes zurückzuführen ist. Beispielsweise kann Komplexität durch verringerte Sprechgeschwindigkeit oder Einfügen von Pausen aufgelöst werden.

Zusätzlich zu diesem Text- und Hörmaterial wurde für beide Texte jeweils ein Fragebogen erstellt, der für hörende und lesende Teilnehmer_innen gleichermaßen verwendet wurde und die in (6) genannten Bereiche umfasst.

(6) Fragebogen

- a. Informationen zur Versuchsperson (z.B. Alter, Geschlecht, Kenntnis des Textes)
- b. Abfrage der Motivation und der erlebten Schwierigkeit
- c. Fragen zum inhaltlichen Textverständnis (lokal und global)

Für die vorliegende Studie relevant ist der in (6)b genannte Bereich, der die Rezeptionsmotivation der Teilnehmer_innen, d.h. ihr Interesse am Weiterlesen/-hören

verfügen wollten, wo eben jetzt beim Feuer ein kleines Frühstück bereitet werde? 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)

und am Weitergang der Geschichte, abfragt.⁴⁶ Die spezifischen Fragen, wie sie auf dem Fragebogen zu finden waren, sind in (7) aufgeführt. Die Antwortauswahlmöglichkeit beschränkte sich jeweils auf ja/nein, wobei auch ‚keine Angabe‘ bzw. leere Felder vorkamen.

(7) Abfrage zur Motivation

- a. Ich hätte gerne weiter gelesen/gehört.
- b. Ich wüsste gerne, wie die Geschichte weitergeht.

2.2 Teilnehmer_innen und Durchführung der Studie

Die Studie wurde in achten Klassen an drei Gymnasien in Mannheim, Marburg und Berlin im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführt.⁴⁷ Insgesamt nahmen 159 Schülerinnen und Schüler teil (Mannheim: 79, Marburg: 34, Berlin: 46; insgesamt 85 weiblich, 73 männlich, 1x keine Angabe zum Geschlecht). Schüler_innen der 8. Klasse wurden ausgewählt, weil sie einerseits bereits eine recht hohe Lesekompetenz besitzen, andererseits ihre Erfahrung mit abweichenden Satzkonstruktionen, insbesondere aus älteren Sprachstufen des Deutschen und mit älteren Wortschätzen, noch nicht stark ausgeprägt ist, genauso wenig wie ihr historisches Bewusstsein bzw. das Wissen um historische Lebenskontexte. Alle diese Faktoren zusammen erschweren das Verständnis und die Interpretation älterer literarischer Texte oft erheblich.

An jedem Ort wurden die teilnehmenden Schüler_innen in vier Gruppen eingeteilt, die auf separate Räume verteilt wurden: (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;

46 Die Informationen zur erlebten Schwierigkeit konnten aufgrund einer hohen Nichtbeantwortungsquote, die aus einer uneindeutigen Formulierung auf dem Fragebogen resultierte, nicht ausgewertet werden.

47 Gymnasien schließt hier äquivalente Schulformen ein, konkret: Berlin: Integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe/staatliche Europaschule Berlin; Marburg: gymnasialer Kurs in einer integrierten Gesamtschule. In Marburg handelte es sich außerdem um eine neunte Klasse, wobei der dortige Lehrplan die verwendeten Texte für die neunte Klassenstufe vorsieht.

(ii) Keller/hören: 31; (iii) Kleist/lesen: 48; (iv) Kleist/hören: 50.⁴⁸ Eine Studienleiterin (d.h. eine der Autorinnen oder eine studentische Hilfskraft) pro Gruppe 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. Die Schüler_innen, die den Hörgruppen angehörten, wurden instruiert, der Hörfassung aufmerksam zuzuhören. Ihnen wurde die Hörfassung des entsprechenden literarischen Werkes über Lautsprecher vorgespielt. Nach dem Lesen/Hören wurden die oben erwähnten Fragebögen ausgeteilt und die Schüler_innen wurden gebeten, die Fragen zu beantworten. Rückfragen waren jederzeit erlaubt. Waren die Schüler_innen mit der Beantwortung der Fragen fertig, wurden die Bögen eingesammelt. Die Bearbeitungszeit der Fragebögen wurde für jede/n 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. *Kann etwas Ähnliches heute noch passieren? Könnte dir/ euch etwas Ähnliches passieren?*). Außerdem gab es Raum für offene Rückmeldungen und Fragen.

2.3 Datenbehandlung und Analyse, Ergebnisse

Für die vorliegende Studie wurden die Antworten auf dem Teil des Fragebogens ausgewertet, der die Rezeptionsmotivation abfragt (s. die Fragen in (7)) und nach drei vorkommenden Antworten (ja/nein/keine Angabe) in Tabellen zusammengefasst. Die Ergebnisse werden in diesem Abschnitt berichtet. Sie sind in den Abbildungen 1 bis 4 dargestellt.

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

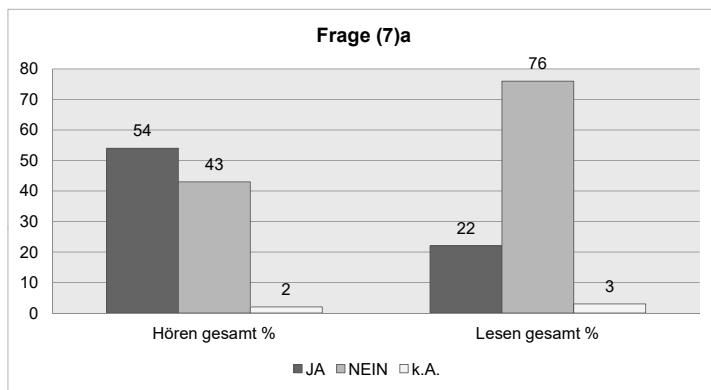


Abb. 1: Vergleich Hören/Lesen; Frage (7)a: *Ich hätte gerne weiter gelesen/gehört*; Antwortverteilung in Prozent (%)

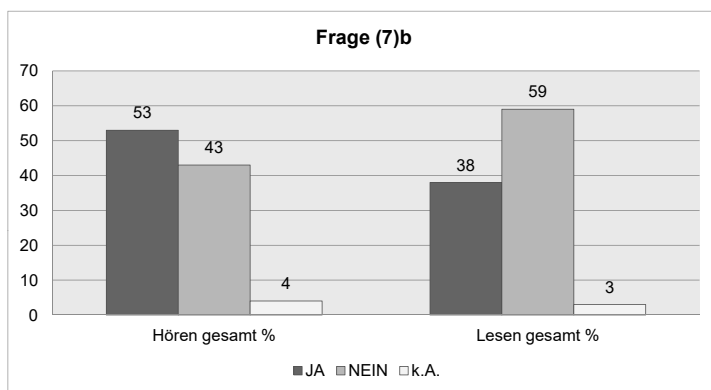


Abb. 2: Vergleich Hören/Lesen; Frage (7)b: *Ich wüsste gerne, wie die Geschichte weitergeht*; Antwortverteilung in Prozent (%)

Abbildung 1 (Frage (7)a: *Ich hätte gerne weiter gelesen/gehört*), zeigt deutlich, dass die Präsentation als Hörfassung gegenüber der Lesefassung den Wunsch nach Weiterlesen/-hören, also die Motivation und das Interesse steigert. Während die überwiegende Mehrheit (76%; N=59/78) der lesenden Schüler_innen nicht weiterlesen wollte, wollte die Mehrheit der zuhörenden Schüler_innen (54%; N=44/81) weiterhören. Ein ähnliches Bild ergibt sich für Frage (7)b (*Ich wüsste gerne, wie die Geschichte weitergeht*; Abb. 2) im Hören/Lesen-Vergleich: Während nur 38% (N=30/78) der lesenden Schüler_innen gerne gewusst hätten, wie die Geschichte weitergeht, 59% (N=46/78) aber kein Interesse daran hatten, hätten 53% (N=43/81) der zuhörenden Schüler_innen gerne gewusst, wie es weitergeht, während nur 43% (N=35/81) kein Interesse daran hatten.

Die Abbildungen 3 und 4 zeigen die Ergebnisse aufgeteilt nach Texten (Kleist, Keller) für die Fragen (7)a (*Ich hätte gerne weiter gelesen/gehört*, Abb. 3) und (7) b (*Ich wüsste gerne, wie die Geschichte weitergeht*, Abb. 4). Dabei zeigt sich, dass das in den Abbildungen 1 und 2 dargestellte Ergebnis, dass nämlich Hören die Motivation steigert, für den Text von Keller deutlicher ausfällt als für den Text von Kleist. Während, wie in Abbildung 3 gezeigt, bei Keller nur 27% (N=8/30) der Lesegruppe gerne weitergelesen, aber 68% (N=21/31) der Hörgruppe gerne weitergehört hätten, stellt es sich für Kleist so dar, dass die Mehrheit sowohl der Leses- als auch der Hörgruppe nicht weitermachen wollte. Allerdings ist der Anteil der am Weitermachen Uninteressierten in der Lesegruppe deutlich höher (77%, N=37/48) als in der Hörgruppe (52%, N=26/50), so dass sich auch hier ein Unterschied zwischen Hören und Lesen zugunsten des Hörens zeigt. Das Ergebnis für die zweite Frage (*Ich wüsste gerne, wie die Geschichte weitergeht*, Abb. 4), fällt sehr ähnlich aus. Die Mehrheit der Keller-Lesegruppe (53%, N=16/30) war am Weitergang der Geschichte nicht interessiert, während eine deutliche Mehrheit der Keller-Hörgruppe (65%, N=20/31) Interesse daran zeigte. Für den Kleisttext zeigt sich, dass die Mehrheit beider Gruppen nicht am Weitergang der Geschichte interessiert war (Lesegruppe: 63%, N=30/48, Hörgruppe: 52%, N=26/50); der Unterschied im Ergebnis zwischen Hören und Lesen lässt aber auch hier darauf schließen, dass das Medium Hören das Interesse an der Geschichte und damit die Motivation zum Weitermachen steigert.

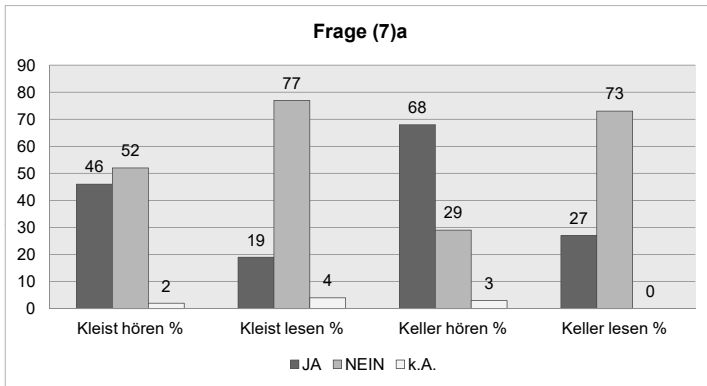


Abb. 3: Vergleich Hören/Lesen nach Text (Kleist/Keller);
Frage (7)a: *Ich hätte gerne weiter gelesen/gehört*;
Antwortverteilung in Prozent (%)

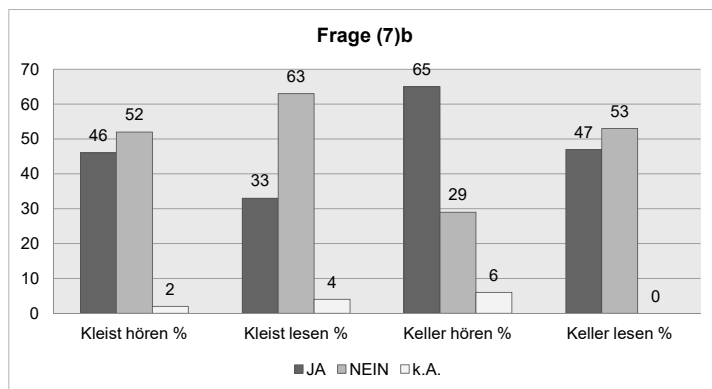


Abb. 4: Vergleich Hören/Lesen nach Text (Kleist/Keller);
Frage (7)b: *Ich wüsste gerne, wie die Geschichte weitergeht;*
Antwortverteilung in Prozent (%)

3 DISKUSSION UND SCHLUSS

Die im vorhergehenden Abschnitt dargestellten Ergebnisse bestätigen also deutlich unsere am Ende von Abschnitt 1.3 aufgestellte Hypothese, dass (a) das Hören eines literarischen Textes als Hörbuch im Vergleich zum Lesen die Bereitschaft erhöht, den Text weiter zu rezipieren, und dass (b) die zuhörenden Schüler_innen häufiger als die lesenden Teilnehmer_innen wissen wollen, wie die Geschichte weitergeht.

Vergleicht man die Antworten auf die Fragen (7)a und (7)b jeweils innerhalb der Hör- und Lesegruppen (Hören gesamt in Abbildung 1 mit Hören gesamt in Abbildung 2 und Lesen gesamt in Abbildung 1 mit Lesen gesamt in Abbildung 2), so fällt ein weiterer Unterschied auf. Die Teilnehmer_innen der Hörgruppe wollen zu fast identischen Anteilen mehrheitlich sowohl weiterhören (54%) als auch wissen, wie die Geschichte weitergeht (53%). Bei der Lesegruppe wollen hingegen nur 22% weiterlesen, 38% möchten aber gerne wissen, wie die Geschichte weitergeht. Diese Beobachtung werden wir als weiteren Hinweis darauf, dass die Rezeptionsform das Interesse am Text steigern kann und dass die Präsentation als Hörbuch vs. Lesetext hilft, literarische Texte – auch solche, die als schwierig eingestuft werden – zu vermitteln. Interessant ist dabei, dass sich dieser Unterschied in deutlicher Form auch bei Rezipient_innen zeigt, die in Bezug auf das Hören literarischer Texte nicht geübt oder geschult sind, so wie die teilnehmenden Schüler_innen unserer Studie. So wurde in der abschließenden Diskussion von Teilnehmer_innen der Hörgruppen mehrfach geäußert, dass das Hören des Textes

schwierig und anstrengend gewesen sei. Ein Einfluss auf die Motivation setzt also nicht notwendigerweise hördidaktisch geschulte Hörer_innen voraus, wie ja beispielsweise von Wermke⁴⁹ angenommen wird. Offen bleibt, welcher Unterschied sich im Vergleich zu geschulten Hören_innen ergeben würde.

Unsere Ergebnisse, zusammengekommen mit den Ergebnissen aus der Literatur, zeigen außerdem, dass eine Steigerung der Rezeptionsmotivation über das Hören für unterschiedliche Kompetenzstufen nachweisbar ist. Während Gailberger⁵⁰ dies insbesondere in Bezug auf die grundlegende Lesefähigkeit schwächerer Schüler_innen bzw. niedriger Kompetenzstufen nachweist, kommt unsere Studie für höhere Kompetenzstudien (8. Klasse Gymnasium) zum gleichen Ergebnis.

Der detaillierte Vergleich der beiden Texte zeigt, dass die beschriebenen Effekte bei Keller deutlicher auftreten als bei Kleist (vgl. Abb. 3 und 4). Dies kann dadurch erklärt werden, dass Kleists Text, wie in Abschnitt 2.1 beschrieben, in Bezug auf Syntax, Lexik und Diskursstruktur als deutlich schwieriger als der Kellersche Text einzustufen ist. Gleichzeitig ist jedoch auch bei Kleist ein sehr deutlicher Unterschied zwischen der Lese- und der Hörgruppe zu beobachten, da nur 19% der Lesegruppe weiterlesen, aber 46% der Hörgruppe weiterhören wollen. Das bestätigt unsere Annahme (vgl. Abschnitt 1.1), dass gerade auch schwer zugängliche Texte durch eine Hörfassung leichter zugänglich werden können. Entgegen der Annahme von Janz-Peschke⁵¹, aber mit Jäger⁵², eignen sich also nicht nur konzeptionell mündliche, sondern auch konzeptionell schriftliche Texte für die Rezeption durch Hörfassungen.

Für weiterführende Untersuchungen sollte auch die Hörrezeption weiter unterschieden werden in Hören eines Hörbuches einerseits und Hören eines durch eine anwesende Person vorgelesenen Textes andererseits. Während sowohl die Beziehung zur vorlesenden Person beim Vorlesen⁵³ als auch die anonyme Form eines Hörbuchs (unsere Studie) förderlich für die Rezeptionsmotivation ist, könnte es dennoch sein, dass es im direkten Vergleich der beiden Formen Unterschiede gibt. Denkbar ist natürlich ebenfalls, dass beim Hörbuch spezifische Sprecher_inneneigenschaften eine Rolle spielen (s. die Passung von Sprecher_in und Text bei Schmehl),⁵⁴ ein Parameter, der in unserer Studie konstant gehalten wurde. Inwieweit die Rezeptionsmotivation in Zusammenhang mit Sprecher_inneneigenschaften

49 J. Wermke: Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik, S. 50-61.

50 S. Gailberger: Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler.

51 K. Janz-Peschke: Hörbuch und Mündlichkeit, S. 233-347.

52 L. Jäger: Audioliteralität, S. 231-253.

53 J. Belgrad et al.: Möglichkeiten zur basalen Leseförderung durch Vorlesen, S. 12-14.

54 C. Schmehl: Beurteilung der Sprecherleistung im Hörbuch.

steht, müsste im direkten Vergleich verschiedener Sprecher_innen bei gleichem Textmaterial getestet werden, bleibt also zukünftiger Forschung überlassen.

Danksagung

Wir danken allen Schülerinnen und Schülern 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.