

## 138. Die Rezeption schriftlicher Texte

1. Vorstrukturierung: Text-Leser-Interaktion
2. Textverständnis bei pragmatischen und literarischen Texten
3. Rezeptionseinstellungen bei literarischen Texten
4. Organisationsprozesse bei pragmatischen Texten
5. Rezeptions-/Verarbeitungsstrategien
6. Ausblick: Rezeptionsflexibilität als Auflösung der Theorienkonkurrenz?
7. Literatur

1. Vorstrukturierung:  
Text-Leser-Interaktion

Der Begriff der Textrezeption bezeichnet all jene (psychischen) Prozesse, die während des Lesens von schriftlichem Material ablaufen. Ausgangspunkt für Theoriebildung und Forschung im Bereich der psychologischen Textrezeption ist heute die Kernannahme der kognitiven Konstruktivität des sprachverarbeitenden Subjekts. Danach ist – entgegen der Alltagsintuition – die Rezeption schriftlichen Materials kein passiver Vorgang der Bedeutungsabbildung, sondern ein aktiver Prozeß der Bedeutungskonstruktion, bei dem die Rezipienten auf der Grundlage ihrer inhaltlichen Vorkenntnisse und ihres Wissens von Welt die Textinformation aktiv-konstruktiv in ihre Wissensstruktur einfügen (→ Art. 82).

Die zuerst von Bartlett (1932) im Rahmen gedächtnispsychologischer Untersuchungen zur Reproduktion narrativer Texte begründete kognitive Konstruktivitätshypothese erlebte nach dem Niedergang der behavioristischen Forschungstradition ihren eigentlichen Aufschwung; sie wurde zu der beherrschenden Rahmentheorie für die zu Beginn der 70er Jahre einsetzende sprach- und kognitionspsychologische Erforschung der Textverarbeitungsprozesse. Dabei konnte die ursprünglich lediglich für die Reproduktionsphase formulierte Konstruktivitätshypothese präzisiert und auf die Rezeptionsphase ausgeweitet werden, so daß heute übereinstimmend davon ausgegangen wird, daß der konstruktive Charakter der Sprachverarbeitung als integraler Bestandteil des Auffassungsvorgangs anzusehen ist (vgl. Hörmann 1976). Als paradigmatische Manifestationen der kognitiven Konstruktivität, die mittlerweile als 'anthropologische Invariante' jedweder sprachlicher Kommunikationsprozesse angesetzt wird

(Groeben & Landwehr 1991), gelten dabei insbesondere Schlußfolgerungs-, Elaborations- und Strukturierungsprozesse, die in einer Fülle sprach- und gedächtnispsychologischer Untersuchungen empirisch nachgewiesen wurden (für eine integrierende Diskussion vgl. Hörmann 1976; Bock 1978; Ballstaedt et al. 1981; Groeben 1982). Solche Manifestationen kognitiv-konstruktiver Textrezeption stehen im Zentrum dieses Beitrags, allerdings nicht hinsichtlich der basalen kognitiven Verarbeitungsprozesse (die bereits in Art. 82 behandelt worden sind), sondern in bezug auf praktische Konkretisierungen dieser konstruktiven Rezeptionsprozesse (Christmann & Groeben 1995 b). Dazu sollen – soweit nötig, möglich und empirisch begründet – Differenzierungen nach unterschiedlichen Textsorten vorgenommen werden.

Eine unmittelbare Konsequenz aus der kognitiv-konstruktivistischen Erklärungsperspektive des Sprachverstehens ist die Konzeptualisierung des Rezeptionsprozesses als Interaktion zwischen vorgegebenem Text und Kognitionsstruktur des Lesers (Ballstaedt et al. 1981; Groeben 1982; Groeben & Christmann 1995). Entsprechend wird der Verstehensprozeß heute übereinstimmend als Wechselwirkung zwischen zwei zeitlich parallel ablaufenden Verarbeitungsrichtungen modelliert: die aufsteigende (textgeleitete) Verarbeitung, die durch die material-objektiven Merkmale der Textinhaltsstruktur (Semantik; Inhaltsorganisation; Sequenzierung etc.) gesteuert wird, und die absteigende (schemageleitete) Verarbeitung, die durch Charakteristika der Kognitionsstruktur des Rezipienten (Vorwissen, Zielsetzungen, Erwartungen, Einstellungen) geprägt ist (Frederiksen 1977).

Analog dieser Unterscheidung läßt sich die Forschung zur Textrezeption danach klassifizieren, ob eher die Text- oder eher die Leserseite des Rezeptionsprozesses akzentuiert wird. Die leserseitig orientierte Forschung läßt sich unter dem Begriff 'Textverständnis' subsumieren, der sowohl Prozeß- als auch Produktspekte in sich vereinigt, und thematisiert die dem Rezeptionsprozeß zugrundeliegenden kognitiven Aktivitäten und Kompetenzen des Lesers (vgl. Groeben 1982). Im Unterschied dazu ist die textseitig orientierte Forschung darum bemüht, auf unterschiedlichen Analyseebenen Textmerkmale zu identifizieren, die einen Einfluß auf das Verstehen

und Behalten von Texten haben, und darauf aufbauend Techniken zur Textoptimierung abzuleiten (Christmann & Groeben 1995 b). Unter der oben explizierten Frageperspektive nach Konkretisierungen kognitiver Konstruktivität werden wir uns im folgenden auf die leserseitige Forschung konzentrieren (für eine Diskussion textseitig orientierter Forschung → Art. 136).

2. Textverständnis bei pragmatischen und literarischen Texten

Die Forschung im Gegenstandsbereich 'Textverständnis' thematisiert die Frage nach den kognitiven Aktivitäten/Fähigkeiten, die beim Verstehen eines Textes beteiligt sind, sowie die pädagogisch-didaktisch motivierte Frage nach der Verbesserung des Textverständnisses (s. u. 5.). Dabei lassen sich zwei Forschungsperspektiven unterscheiden: eine induktive, an den Teilfähigkeiten des Verstehens ansetzende Perspektive und eine deduktive, von theoretischen Verstehensmodellen ausgehende (vgl. Groeben 1978, 1982). Der (historisch frühere) induktive Zugang setzt bei der Unterscheidung verschiedener Ebenen des Verstehens an (vgl. z. B. Guszak 1971) und sucht diese im Sinne subjektiver Analysen (z. B. auf der Grundlage von Unterrichtserfahrungen) mit potentiell ablaufenden kognitiven Prozessen in Verbindung zu bringen. Auf diese Weise expliziert Robinson (1966) fünf Teilfähigkeiten des Textverständnisses, die zugleich die Ergebnisse jahrzehntelanger Forschung in diesem Bereich integrieren: (1) Verstehen des offen zutage liegenden Textsinns, den ein Autor äußert; (2) Feststellen des impliziten Textsinns; (3) Feststellen des Ziels, des Realitätstyps, der Vorannahmen und Verallgemeinerungen des Autors; (4) Bewertung der Ideen des Autors durch den Leser; (5) Verbindung der Informationen und Ideen des Autors mit dem Wissen und den Erfahrungen des Lesers. Die Frage nach dem empirischen Gehalt derartiger Klassifikationen wurde mit Hilfe faktorenanalytischer Untersuchungen angegangen. Dabei hat insbesondere Davis (1972) eine Fülle von Einzelfertigkeiten durch Mehrfach-Wahl-Aufgaben an Hunderten von Rezipienten überprüft (Davis-Reading-Test). Die faktorenanalytische Aufbereitung der erhaltenen Daten durch Davis selbst erbrachte fünf Faktoren. Eine Reanalyse der Daten durch Spearritt (1972) führte zu vier vorläufig als gesi-

chert anzusehenden Faktoren des Textverständnisses (Groeben 1982, 23): (1) Kenntnis der Wortbedeutungen; (2) Schlußfolgerungen des Lesers qua Sinnverstehen; (3) Nachvollzug der Textstruktur und -gliederung; (4) Identifizierung der Intention etc. des Textes bzw. des Autors. Die Faktoren verdeutlichen zugleich, daß Textverständnis sich offensichtlich primär auf den semantischen, nicht auf den grammatischen Bereich bezieht.

Die Kompatibilität dieser Teilfähigkeiten mit jenen kognitiv-konstruktiven Prozessen des Textverstehens, die unter theoretisch-deduktiver Perspektive empirisch gesichert wurden, hat Groeben (1982, 26 ff) herausgearbeitet. So erklärt sich z. B. die Bedeutsamkeit des Faktors 'Kenntnis der Wortbedeutung' daraus, daß die für das Satz- und Textverstehen nachgewiesenen Integrationsprozesse von der Bedeutung (jeweils) zentraler Worte ausgehen. Der zweite Faktor 'Schlußfolgerungen während des Lesens' wird durch all jene Untersuchungen erhärtet, die nachweisen, daß beim Textverstehen als semantischem Integrationsvorgang über den unmittelbar gegebenen linguistischen Input hinausgegangen und durch Schlußfolgerungsprozesse die Textinformation mit vorhandenem Wissen integriert wird (z. B. Bransford & Franks 1971; Frederiksen 1975; s. a. unten 4.). Diese Integration kann auf unterschiedlich 'tiefen' Verarbeitungsniveaus ablaufen (Craik & Lockhart 1972); sie ist nicht nur im Sinne einer Bereitstellung von Hintergründwissen zu verstehen, auf das die neue Information bezogen wird, sondern auch als ein aktiver Prozeß des Vergleichens und Bewertens und bildet damit die Basis für die Teilfähigkeit 'Erkennen der Intention eines Textes'. Die Relevanz des Faktors 'Nachvollzug der Textstruktur und -gliederung' schließlich wird durch jene Befunde zum Textverstehen erklärt, nach denen der Verarbeitungsprozeß als hierarchischer und sequentieller Organisationsvorgang anzusehen ist (s. u. 4.).

Die genannten Teilfähigkeiten des Textverständnisses wurden allerdings vor allem anhand der Rezeption pragmatischer Texte herausgearbeitet. Von daher ergibt sich die Frage, ob die identifizierten Teilfähigkeiten in dem Sinne textsortenübergreifend sind, daß sie gleichermaßen auch das Verstehen literarischer Texte kennzeichnen. Dabei setzen wir als zentralen Unterschied zwischen pragmatischen und literarischen Texten an, daß erstere auf eine Vermittlung von Wissen in der realen Welt abzielen, während letztere den Leser mit

Weltmodellen konfrontieren, die in einer 'Alternativbeziehung' zur realen Welt stehen und deren Verständnis ein Hinausgehen über die Gegebenheiten und Strukturen der realen Welt erforderlich macht (Schmidt 1980; Beaugrande & Dressler 1981). Kennzeichnend für literarische Sprache ist dabei deren potentielle Mehrdeutigkeit, assoziative Aufladung sowie Loslösung von der Alltagssprachlichen Syntax (Groeben 1972, 148 ff.). Von daher ist zunächst rein theoretisch zu vermuten, daß das für literarische Texte postulierte Transzendieren realer Weltstrukturen eine besonders intensive kognitiv-konstruktive Aktivität des Lesers erforderlich macht. Zu fragen ist dann, wie sich diese Aktivität manifestiert und was die besondere Qualität literarischer Textrezeption ausmacht.

Grundsätzlich berechtigen hier bereits die Ergebnisse früherer empirischer Untersuchungen zur Rezeption literarischer Texte (z. B. Willenberg 1978) zu dem Schluß, daß bei der literarischen Textverarbeitung die gleichen Teilfähigkeiten involviert sind, wie dies auch bei der Verarbeitung pragmatischer Texte der Fall ist (vgl. Groeben 1982, 78 f.). Die These der intensiveren Informationsverarbeitung bei literarischen Texten wird insbesondere durch jene Arbeiten gestützt, die nachweisen, daß sich literarische von nicht-literarischen Texten durch die Art der inferentiellen und elaborativen Prozesse unterscheiden (vgl. László 1987, 1988). Meutsch (1987) konnte z. B. zeigen, daß der gleiche mehrdeutige Text, einmal in einen literarischen Kontext gestellt, zu signifikant unterschiedlichen Elaborationen und Inferenzen führte. Kennzeichnend für literarisches Verstehen waren drei Elaborationstypen: Inhaltelaborationen mit alternativen Referenzrahmen, metatextuelle Elaborationen mit literaturspezifischen Signalen und kognitive polyvalente Elaborationstypen (S. 158).

Zusammenfassend läßt sich somit festhalten, daß die oben genannten Teilfähigkeiten des Textverständnisses sowohl für pragmatische wie für literarische Texte anzusetzen sind, daß aber literarische Texte beim Rezipienten noch einmal höhere kognitiv-konstruktive Aktivität auslösen, die sich besonders in der Qualität der Schlußfolgerungen und Bewertungsprozesse bemerkbar macht.

### 3. Rezeptionseinstellungen bei literarischen Texten

Die Textsortenunterscheidung ist nun allerdings keine Unterscheidung, die dem Text-

material als solchem objektiv zukommt; vielmehr basiert sie zumindest auch auf entsprechenden Rezeptions- und Bewertungskonventionen, die sich im Rezeptionsprozeß ausweiten und die Verarbeitung des Textes als pragmatischen oder literarischen (mit-)konstituieren (s. o. Meutsch 1987). Dies impliziert zugleich, daß die Realgeltung von Konventionen (im Sinne bedeutungskonstitutiver Rezipientenaktivitäten) empirisch zu sichern ist; d. h. es ist zu überprüfen, ob Texte in der Tat entsprechend den unterschiedenen Konventionen verarbeitet werden. Erste empirische Befunde liegen für den Bereich der Rezeption literarischer Texte vor. Nach Auffassung der empirischen Literaturwissenschaft ist die Rezeption literarischer Texte durch zwei Konventionen geprägt: Ästhetik und Polyvalenz (Schmidt 1971; Groeben 1972, 1977). Der Faktor der Ästhetik (s. o.) bezieht sich auf die Bewertung literarischer Texte, die sich, wie bei Kunstwerken allgemein, nicht nach den üblichen Nützlichkeits- und Wahrheitskriterien richtet, vielmehr sind subjektiv bedeutsame Rezeptionskontexte als Bewertungskriterien zuzulassen (Meutsch 1987). Der Faktor der Polyvalenz bezeichnet die unterschiedlichen Bedeutungen, die einem Text zugeordnet werden können; er stellt das lese-seitige Pendant zur textseitigen Polyfunktionalität literarischer Texte dar. Für die Annahme einer polyvalenten Bedeutungsgenerierung sprechen die empirischen Befunde von Meutsch & Schmidt (1985). Die Autoren verglichen die Rezeptionsdaten eines Gedichts mit denen einer Kurzgeschichte und konnten zeigen, daß nicht-narrative literarische Texte mehr polyvalente Referenzrahmenwechsel und polyvalente Rezeptionsprozesse auslösen als narrative literarische Texte. Die aus der Ästhetik-Konvention abgeleitete Annahme, daß Referenzrahmenwechsel positiv bewertet werden, konnte hingegen nicht eindeutig bestätigt werden.

Die These von der polyvalenten Bedeutungsgenerierung gilt nun allerdings nicht uneingeschränkt; denn sie erfährt eine gewisse Relativierung durch die Tendenz von Rezipienten, die Bedeutungsvielfalt eines literarischen Textes nicht voll auszuschöpfen, sondern an ihren individuellen Erfahrungshintergrund anzugleichen (Groeben 1982, 80). Dieses von Steinmetz (1974, 58) als 'Normalisierung des Textsinns' beschriebene Phänomen ist in der Literaturwissenschaft mittlerweile unumstritten. So kommt auch Viehoff (1988) in seiner Überlicksarbeit zu dem Schluß,

daß polyfunktionale Textmerkmale nur dann Wirksamkeit entfalten, wenn sie auf entsprechende Wissens- und Einstellungsvoraussetzungen des Rezipienten treffen.

Damit gewinnt das Konzept der Rezeptionseinstellung, das im weitesten Sinn als Komplex von Wünschen, Erwartungen, Zielen und Werthaltungen definiert werden kann, für das Verstehen literarischer Texte eine besondere Bedeutung. Rezeptionseinstellungen, die sich vor dem jeweiligen Erfahrungs- und Erlebenshintergrund entwickeln, geben dann dem Prozeß des literarischen Verstehens seine Richtung, der durchaus auch in eine monovalente Bedeutungskonstitution münden kann. Die Befunde von Ibsch (1988) sprechen hier deutlich für eine monovalente Bedeutungsgenerierung und polyvalente Bedeutungsakzeptanz (vgl. im einzelnen Groeben & Landwehr 1991; Groeben & Schreier 1992). Die Wirksamkeit von (inhaltlichen) Rezeptionseinstellungen auf die Bewertung literarischer Texte wurde von Bichler (1981) anschaulich belegt. Er verglich die Bewertung von fünf Kurzgeschichten durch drogenabhängige vs. nicht-drogenabhängige Leserinnen. Zwei dieser Geschichten enthielten Elemente (Verschmelzungsphantasien), die einen Bezug zur aktuellen Lebensthematik der Drogenabhängigen hatten, und wurden von den Drogenabhängigen eindeutig positiver bewertet als von den Nicht-Drogenabhängigen. Mit fortschreitender Resozialisierung konnte eine Angleichung zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Neben solchen eher inhaltlichen, mit der Lebensthematik verbundenen Einstellungen können auch subjektive Überzeugungsstrukturen in bezug auf die Textsorten selbst einen Einfluß auf die Rezeption ausüben. Erste Befunde zu subjektiven Theorien über Märchen und Krimis wurden von Burgert et al. (1989) vorgelegt. Die empirische Überprüfung zum Einfluß dieser Wissensstrukturen auf den Rezeptionsprozeß steht allerdings noch aus.

Die in Rezeptionseinstellungen zum Ausdruck kommenden Werthaltungen können nun allerdings auch so dominierend und gewichtig werden, daß sie zu einem 'verzerrten Verstehen' führen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Textinhalte und Werthaltungen der Rezipienten stark voneinander abweichen (vgl. Daubert 1984, 1987).

Insgesamt sprechen die Befunde dafür, daß die These der polyvalenten Verarbeitung literarischer Texte durch das Konzept der Rezeptionseinstellung zu relativieren ist. Dies

heißt nicht, daß polyvalente Verarbeitung nicht möglich ist, sondern lediglich, daß polyvalente Verarbeitungen in dem Maße wahrscheinlich werden, in dem bei den Rezipienten entsprechende Wissens- und Erfahrungsstrukturen vorhanden sind bzw. aktiviert werden können. Daraus ergeben sich Konsequenzen sowohl für die zukünftige Forschung als auch für die Literaturdidaktik. Für die Forschung resultiert das Erfordernis, Rezeptionseinstellungen in die jeweiligen theoretischen Modellierungen literarischer Rezeptionsprozesse explizit einzubeziehen sowie geeignete Instrumente zu ihrer Erhebung zu entwickeln. Dabei kann und sollte sich die empirische Rezeptionsforschung allerdings nicht mit dem Nachweis von Einstellungseffekten begnügen, sondern nach deren sozialer Genese sowie den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Veränderbarkeit fragen (Groeben & Landwehr 1991). Auf Rezeptionseinstellungen rückführbare Unterschiede im Verstehen literarischer Texte können literaturdidaktisch im Sinne einer Einleitung von Veränderungen genutzt werden, und zwar mit dem Ziel der Überwindung einseitiger Verarbeitungsweisen. Für den Erfolg solcher Modifikationsanstrengungen im Literaturunterricht sprechen die empirischen Befunde von Willenberg (1987) sowie Willenberg & Lange (1989).

### 4. Organisationsprozesse bei pragmatischen Texten

Die Prozesse, die bei der Rezeption pragmatischer Texte ablaufen, konstituieren den zentralen Forschungsgegenstand der neueren Textverarbeitungspsychologie, die sich zu Beginn der 70er Jahre auf der Grundlage der sprach- und gedächtnispsychologischen Forschung zum Wort- und Satzverstehen entwickelt hat. Als zentrales Sprachverarbeitungsprinzip gilt das von Miller (1956) erstmals beschriebene Rekodierprinzip, das die Organisation und Integration von Einzelinformationen zu umfassenden und übergeordneten Einheiten beschreibt. Dabei ist durch eine Fülle empirischer Untersuchungen belegt, daß diesem Prinzip auf Wort-, Satz- und Textebene gleichermaßen Gültigkeit zukommt (vgl. Bock 1978). Auf Wortebene erfolgt die Bildung übergeordneter Einheiten entweder auf der Grundlage vorhandener semantischer Relationen des Wortmaterials (reduktive Kodierung; z. B. Bildung von Oberbegriffen bei

kategorial verbundenen Wörtern) oder durch Bildung neuer Ordnungsbeziehungen (elaborative Kodierung) nach semantischen, phonologischen bzw. akustischen Gesichtspunkten (Bredenkamp & Wippich 1977; Bock 1978). Sowohl für die reduktive als auch für die elaborative Kodierung gilt, daß bereits während der Informationsaufnahme ein übergeordneter Code gebildet wird, unter den sich die Einzelinformationen subsumieren lassen, und daß dieser als Organisationszentrum wirkende Code in der Reproduktionsphase die Funktion eines Abrufreizes (*retrieval cue*) übernimmt. Es kann als empirisch gesichert gelten, daß die Güte der Reproduktion vom Ausmaß der Organisations- und Hierarchiebildungsprozesse abhängt (z. B. Mandler 1967; Thompson et al. 1972). Auf Satzebene laufen parallele Verarbeitungsprozesse ab, wobei angenommen wird, daß die Satzelemente im Verarbeitungsprozeß zu einer propositionalen Einheit integriert werden (Engelkamp 1973; Kintsch 1974; Hörmann 1976). Auf Textebene wurden derartige Rekodierprozesse zuerst im Rahmen propositionstheoretischer Ansätze des Textverstehens modelliert und empirisch überprüft. Ausgehend von Propositionen als Basiseinheiten des Textverstehens wurde mit Hilfe spezieller Beschreibungsverfahren eine hierarchisch organisierte propositionale Textstruktur erstellt und die Verarbeitungsrelevanz spezifischer Merkmale dieser Struktur (hierarchische Organisiertheit; Kohärenz; propositionale Dichte etc.) empirisch überprüft. Belegt werden konnte u. a., daß hierarchiehohe Propositionen besser behalten werden als hierarchieniedrige (z. B. Kintsch et al. 1975; Beyer 1987), und zwar unabhängig von deren Textposition (z. B. Meyer 1975). Obgleich propositionale Modelle eine Fülle von Problemen aufweisen (vgl. Christmann 1989), kann davon ausgegangen werden, daß bei der Textverarbeitung die Funktion von Organisationskernen durch hierarchiehohe Texteinheiten übernommen wird (zum Problem der Bestimmung von 'Hierarchiehöhe' vgl. Christmann 1989). Entsprechend ist die Verarbeitung eines Textes als hierarchischer und sequentieller Organisationsprozeß zu beschreiben (Bock 1978, 71).

Dieser Organisationsprozeß läßt sich dabei nicht nur auf propositionaler Mikroebene nachweisen, sondern gerade auch auf der Ebene globaler Textstrukturen, d. h. auf makrostruktureller Ebene. Makrostrukturen sind das Resultat informationsreduzierender

Prozesse (für ein Trainingsprogramm vgl. Friedrich 1995), wie sie bei der Rezeption längerer Texte erforderlich werden (van Dijk 1980); sie bilden den globalen Zusammenhang eines Textes auf höherem Abstraktionsniveau ab. Makrostrukturen werden durch Anwendung bestimmter Reduktionsoperationen bzw. Makroregeln gebildet. Van Dijk (1980) unterscheidet vier solche Makroregeln, die die reduktive Organisation beschreiben und hierarchisch-sequentielle Charakter haben: (1) Auslassen; (2) Generalisieren; (3) Selegieren; (4) Konstruieren oder Integrieren. Ihre Anwendung erfolgt nicht ausschließlich auf der Grundlage des vorgegebenen Textes, sondern erfordert konstruktive Schlußfolgerungsprozesse auf der Basis von Vorwissen, Interessen, Erwartungen und Zielsetzungen (van Dijk 1980, 184 ff; van Dijk & Kintsch 1983, 202). Die Verarbeitungsrelevanz von Makrostrukturen wurde in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen empirisch überprüft: Vergleich von Zusammenfassungen (die als textuelle Manifestationen von Makrostrukturen gelten) mit freien Wiedergaben nach längerem Behaltensintervall (z. B. Rumelhart 1977), Beantwortung von Fragen zu thematisch wichtigen Gedanken (Kintsch & Yabrough 1982), Überprüfung der Behaltenswirksamkeit von Makropropositionen (Beyer 1987). Die Verarbeitungsrelevanz ließ sich dabei insbesondere bei längeren Texten und nach längerem Behaltensintervall zeigen (vgl. Christmann 1989).

Makrostrukturen beschreiben die globale Inhaltsstruktur textsortenübergreifend; d. h. sie bilden die formalen Unterschiede zwischen Textsorten wie z. B. 'Erzählung', 'Berichterstattung' oder 'Anweisung' nicht ab. Solche textsortenspezifischen (Formal-)Charakteristika werden in Abgrenzung zu den Makro- als Superstrukturen bezeichnet (van Dijk 1980). Superstrukturen beschreiben im Sinne eines Rasters oder abstrakten Schemas die globale Ordnung von Textteilen unabhängig von ihrer inhaltlichen Auffüllung. Sie bestehen aus Kategorien und Regeln, die die Kombinationsmöglichkeiten der Kategorien festlegen. Postuliert wird, daß Superstrukturen in Form von „kognitiven Regeln/Prozeduren, Kategorien usw.“ im Kognitionssystem von Sprachbenutzern verankert sind (van Dijk 1980, 133). Von der Fülle der textlinguistisch explizierten Textsorten sind unter dieser dezidiert kognitionspsychologischen Perspektive insbesondere Erzähltexte und (in sehr viel geringerem Maß) auch Zeitungstexte

(van Dijk 1988) als Manifestationen von Superstrukturen empirisch erforscht werden. Zur Beschreibung von Erzähltexten wurden Kategorien- und Regelsysteme, sog. Story Grammars, erstellt; sie bestehen aus Ersetzungsregeln, die angeben, aus welchen Konstituenten eine Geschichte besteht (z. B. Thema; Setting; Ereignis; Charaktere etc.) und welche hierarchische und sequentielle Position diese Konstituenten in der Geschichtenstruktur einnehmen (z. B. Rumelhart 1975; Thorndyke 1977). Die Abhängigkeit der Verstehens- und Behaltensleistung von der hierarchischen und sequentiellen Position der Geschichtenkonstituenten ist in einer Vielzahl von Untersuchungen überprüft worden (zusammenfassend Mandler 1984; Hoppe-Graff 1984). Die empirische Befundlage ist allerdings uneinheitlich (vgl. Christmann 1989): Zwar liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, die einen Verstehens- und Behaltenseffekt nachweisen konnten (z. B. Mandler & Johnson 1977; Thorndyke 1977), aber gleichzeitig wurde auch deutlich, daß das Auftreten der beiden Effekte von verschiedenen Einflußgrößen wie dem 'semantischen Gehalt der Konstituenten' oder der 'Art und Anzahl der Relationen zwischen Textelementen' abhängt. Neuere Ansätze haben sich daher stärker darauf konzentriert, Faktoren für die Wichtigkeit von Textelementen zu identifizieren (z. B. Trabasso & Sperry 1985), und modellieren Geschichten als Ketten von Problemlösehandlungen, deren Konstituenten danach analysiert werden, ob und in welchem Ausmaß sie Bestandteile zielreicherer Handlungen darstellen (z. B. Trabasso et al. 1984). Insgesamt ist die neuere Forschung zum Geschichtenverstehen durch das Bemühen gekennzeichnet, Erzähltexte auf globalerer Ebene zu beschreiben, als dies in den traditionellen 'Grammatikmodellen' vorgesehen war, um so der Vielfalt möglicher Geschichten besser gerecht zu werden (vgl. z. B. die 'Source-Goal-Plan-Einheiten' bei Abbott & Black 1986).

Zusammenfassend ist dabei festzuhalten, daß Organisationsprozesse bei pragmatischen Texten hierarchischen und sequentiellen Charakter aufweisen. Diese Prozesse werden sowohl beeinflusst von der zugrundeliegenden Textsorte als auch von den Einstellungen, Wissensvoraussetzungen und Interessen der Rezipienten.

##### 5. Rezeptions-/Verarbeitungsstrategien

Ausgehend von der Frage nach der Effektivierung schulischen Rezeptionslernens hat

sich insbesondere die kognitionspsychologisch orientierte Instruktionspsychologie in den letzten 15 Jahren mit der Entwicklung von Rezeptions- und Textbearbeitungsstrategien befaßt, die es dem Lernenden ermöglichen sollen, Lehrtexte gleich welchen Inhalts besser zu verstehen, zu behalten und zu verarbeiten. Den Strategien ist gemeinsam, daß sie in lockerer Anlehnung an Theorien und Befunde zum semantischen Gedächtnis (speziell netzwerk- und schematheoretische Modellierungen) entwickelt wurden, und zwar unter der Annahme, daß die Wirksamkeit einer Strategie umso höher ist, je stärker sie zu kognitiven Aktivitäten anregt, die mit den postulierten Prozessen und Operationen des Gedächtnisses kompatibel sind (Holley & Dansereau 1984, 4). Von den herkömmlichen instruktionspsychologischen Lernstrategien (Unterstreichen, Herstellung von Zusammenfassungen, Fragen an den Text stellen etc. (Groeben 1982; Schroeder-Naef 1994)) unterscheiden sie sich zum einen durch den mehr oder minder starken Rückbezug auf kognitive Verarbeitungsprozesse und zum anderen in dem Versuch, Textinhalte und Textstrukturen graphisch darzustellen. Diese Darstellungsart macht eine tiefgreifende Reorganisation und Restrukturierung der Textinformation erforderlich und zwingt den Rezipienten zu einer besonders tiefen Verarbeitung.

Der Grundgedanke graphischer Darstellungstechniken besteht darin, die als bedeutsam erachteten Konzepte/Aussagen eines Textes und die zwischen ihnen bestehenden Relationen mit Hilfe von speziell entwickelten Notationssystemen herauszuarbeiten und graphisch in Form von Netzwerken oder zweidimensionalen Diagrammen abzubilden. Dabei werden Netzwerktheorien (z. B. Collins & Quillian 1969; Norman & Rumelhart 1975) und Schematheorien (z. B. Anderson 1978; zusammenfassend Mandl et al. 1987) im Sinne einer Heuristik für die Herausarbeitung der jeweiligen Strategien genutzt. Die bislang entwickelten Strategieansätze unterscheiden sich vor allem darin, ob sie eher Bezug auf netzwerk- oder schematheoretische Überlegungen nehmen, hinsichtlich der Art und Anzahl vorgegebener Relationen sowie hinsichtlich der Art der graphischen Veranschaulichung der Textinformation. Von der Vielzahl der bislang vorliegenden Strategien (für einen Überblick vgl. Holley & Dansereau 1984; Tergan 1986), kann das 'Networking' (Dansereau et al. 1979) als typisch für eine netzwerktheoretisch ausgerichtete Verarbei-

tungsstrategie angesehen werden, während das 'Idea Mapping' (Armbruster & Anderson 1980) ein eher schema-theoretisches Vorgehen modelliert.

Die Wirksamkeit der angeführten Strategien im Hinblick auf eine Verbesserung der Verstehens/Behaltensleistung konnte von den jeweiligen Autoren in allen Fällen gesichert werden; allerdings jeweils nur für spezielle, nicht für generelle Behaltensmaße (vgl. auch Pflugradt 1985). Die Strategien sprechen offensichtlich in Abhängigkeit von den vorgegebenen Relationen jeweils unterschiedliche Teilprozesse des Verstehens an und führen – vermutlich auch in Interaktion mit dem kognitiven Stil der Rezipienten (holistisch vs. analytisch; vgl. Pflugradt 1985) – in den je speziellen Bereichen zu einer tieferen Verarbeitung der Textinformation (im Sinne des 'Levels of Processing'-Ansatzes nach Craik & Lockhart 1972). Die vorliegenden Befunde verweisen darauf, daß Textrezeptions- und Verarbeitungsstrategien flexibel in Abhängigkeit von Zielsetzung, Texttyp, Textinhalt und Lesermerkmalen eingesetzt werden sollten. Insgesamt liegen allerdings noch zu wenig empirische Befunde vor, um die Wirksamkeit von Rezeptionsstrategien gerade auch in Abhängigkeit von den genannten Parametern differenziert und umfassend beurteilen zu können.

#### 6. Ausblick: Rezeptionsflexibilität als Auflösung der Theorienkonkurrenz?

Die Textrezeptionsforschung ist durch eine Vielfalt theoretischer Modellierungen des Verstehensprozesses und durch eine Fülle von z. T. uneinheitlichen Befunden gekennzeichnet. So konkurrieren beispielsweise im Bereich der Satz- und Textrezeption 'subjekt-zentrierte' mit 'verb-zentrierten' und diese wiederum mit 'gestalt-zentrierten' Verarbeitungsmodellen, wobei die unterschiedlichen Ansätze jeweils durch empirische Befunde gestützt werden. Ähnlich liegen auch für die Rezeption von Geschichten unterschiedliche Modelle vor (Grammatik-Modelle vs. Problemlöse-Modelle), die zu differierenden Behaltensvorhersagen führen; bei der Rezeption literarischer Texte stehen sich Polyvalenz- und Monovalenz-Theorien der Bedeutungs-generierung gegenüber, und im Bereich der Rezeptionsstrategien setzen netzwerktheoretisch orientierte Modellierungen andere Verarbeitungsprioritäten als schematheoretisch

orientierte. U. E. kann die Vielfalt der vorliegenden Modellierungen (von denen hier nur ein vergleichsweise kleiner Ausschnitt dargestellt werden konnte) und der sie stützenden empirischen Befunde als Indikator dafür angesehen werden, daß das sprachverarbeitende Subjekt offensichtlich über eine Reihe ganz unterschiedlicher Verarbeitungsstrategien verfügt, die es in Abhängigkeit von Stimulusmaterial, Rezeptionsbedingungen, Zielsetzungen und Perspektiven alternierend einsetzen kann. Diese Perspektive hat Konsequenzen sowohl für die Gegenstands- als auch Theorieebene (vgl. Groeben & Vorderer 1988). Auf Gegenstandsebene ist dem Leser ganz grundsätzlich die Fähigkeit zu einer flexiblen Textrezeption zuzuschreiben; d. h. der Rezipient kann in Abhängigkeit von Situations- und Materialbedingungen aus einem Reservoir verfügbarer Strategien die ihm geeignet erscheinende auswählen; für diese Annahme sprechen auch die Befunde der Metakognitionsforschung (vgl. Christmann & Groeben 1995 a). Auf Theorieebene führt die Annahme der Rezeptionsflexibilität dann zur Auflösung von an und für sich 'unechten', d. h. unnötigen Theorienkonkurrenzen (Beispiele bei Christmann & Groeben 1995 a). Der Rezipient muß bei der Verarbeitung eines literarischen Textes beispielsweise nicht notwendigerweise polyvalente Bedeutungen generieren; ebensowenig muß er den Text monovalent verarbeiten: Er kann wählen. Folglich können auch auf der Theorieebene zur Erklärung unterschiedlich komplexer, differenzierter und tiefer Rezeptionsprozesse verschiedene theoretische Modellierungen herangezogen werden (Groeben & Vorderer 1988, 341). Daraus ergibt sich zugleich das Desiderat für die weitere Forschung: nämlich jene Bedingungen herauszuarbeiten, die die Wahl und den Einsatz spezifischer Verarbeitungsstrategien determinieren, und systematisch zu prüfen, unter Rückgriff auf welche Antezedensbedingungen welche theoretischen Modellierungen erklärungskräftiger sind bzw. welche potentiellen Theorienkonkurrenzen dadurch auflösbar werden. Zugleich ist die flexible Auswahl von Strategien auf der nächst höheren Ebene wiederum als Manifestation der kognitiv-konstruktiven Aktivität des Rezipienten zu werten.

#### 7. Literatur

Abbott, Valerie & Black, John B. 1986. Goal-related differences in comprehension. In: Galambos, James A., Abelson, Robert P. & Black, John B.

(ed.), Knowledge structures. Hillsdale, N. J., 123–142.

Anderson, Richard C. 1978. Schema-directed processes in language comprehension. In: Lesgold, Alan L., Pellegrino, James W., Fokkema, Sipke D. & Glaser, Robert (ed.), Cognitive Psychology and Instruction. New York, 67–82.

Armbruster, Bonnie B. & Anderson, Thomas H. 1980. The effect of mapping on the free recall of expository text. Center for the study of reading. Technical Report No. 160. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Ballstaedt, Steffen P., Mandl, Heinz, Schnotz, Wolfgang & Tergan, Sigmar O. 1981. Texte verstehen – Texte gestalten. München.

Bartlett, Frederic. 1932. Remembering. A study in experimental and social psychology. London.

Beaugrande, Robert A. & Dressler, Wolfgang U. 1981. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.

Beyer, Reinhard. 1987. Psychologische Untersuchungen zur Textverarbeitung unter besonderer Berücksichtigung des Modells von Kintsch und van Dijk (1978). Zeitschrift für Psychologie, Supplement 8, 1–80.

Bichler, Jakob. 1981. Was stellen Eigenart und Situation des Lesers mit Texten an? Eine Rezeptionsanalyse von Kurzgeschichten bei Drogenabhängigen. In: Köpf, Gerhard (ed.), Rezeptionspragmatik. München, 267–297.

Bock, Michael. 1978. Wort-, Satz-, Textverarbeitung. Stuttgart.

Bransford, John D. & Franks, Jefferey J. 1971. The abstraction of linguistic ideas. Cognitive Psychology 2, 331–350.

Bredenkamp, Jürgen & Wippich, Werner. 1977. Lern- und Gedächtnispsychologie. Band II. Stuttgart.

Burgert, Martin, Kavsek, Michael, Kreuzer, Bernd & Viehoff, Reinhold. 1989. Strukturen deklarativen Wissens – Untersuchungen zu 'Märchen' und 'Krimi'. LUMIS-Schriften 23. Siegen.

Christmann, Ursula. 1989. Modelle der Textverarbeitung. Textbeschreibung als Textverstehen. Münster.

Christmann, Ursula & Groeben, Norbert. 1995 a. Reflexivity and learning – problems, perspectives and solutions. In: Valsiner, Jan & Voss, Hans-Georg (ed.), The structure of learning processes. Norwood, N. J. (In press).

–. 1995 b. Textverstehen/Textverständlichkeit – ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: Krings, Hans P. (ed.), Wissenschaftliche Grundlagen des Technischen Schreibens. Tübingen (im Druck).

Collins, Allan M. & Quillian, M. Rose. 1969. Experiments on semantic memory and language comprehension. In: Gregg, Lee W. (ed.), Cognition in learning and memory. New York et al., 117–137.

Craik, Fergus I. M. & Lockhart, Robert S. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11, 671–684.

Dansereau, Donald F., Collins, Karen W., McDonald, Barbara A., Holley, Charles D., Garland, John, Drekhoff, George & Evans, Selby H. 1979. Development and evaluation of a learning strategy training program. Journal of Educational Psychology 71, 64–73.

Daubert, Hannelore. 1984. Literarisches Rollenbild und Leserrolle – Zur Rezeption von Mädchenlektüre. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur 4, 40–51.

–. 1987. Probleme bei der Rezeption 'emanzipatorischer' Mädchenliteratur. In: Grossmann, W. & Naumann, B. (ed.), Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern. Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung 1986. Schmitter/Ts., 93–97.

Davis, Frederick B. 1972. Psychometric research on comprehension in reading. Reading Research Quarterly 7, 628–678.

Engelkamp, Johannes. 1973. Semantische Struktur und die Verarbeitung von Sätzen. Bern.

Frederiksen, Carl H. 1975. Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse. Cognitive Psychology 7, 437–458.

–. 1977. Semantic processing units in understanding text. In: Freedle, Roy (ed.), Discourse, production, and comprehension. Norwood, N. J., 57–88.

Friedrich, Felix. 1955. Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster.

Groeben, Norbert. 1972. Literaturpsychologie. Stuttgart.

–. 1977. Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma- durch Methoden-diskussion an Untersuchungsbeispielen. Kronberg/Ts.

–. 1978. Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Münster. (Zweite erweiterte Auflage).

–. 1982. Leserpsychologie I: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster.

Groeben, Norbert & Vorderer, Peter. 1988. Leserpsychologie II: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster.

Groeben, Norbert & Landwehr, Jürgen. 1991. Empirische Literaturpsychologie (1980–90) und die Sozialgeschichte der Literatur: ein problemstrukturierender Überblick. In: Internationales Archiv für die Sozialgeschichte der deutschen Literatur 16, 2, 143–235.

Groeben, Norbert & Schreier, Margrit. 1992. The hypothesis of the polyvalence convention: A systematic survey of the research development from a historical perspective. Poetics 21, 5–32.

- Groeben, Norbert & Christmann, Ursula. 1995. Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Rosebrock, Cornelia (ed.), Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim. 165–194.
- Guszk, Frank J. 1971. Strategies of measuring student understanding of written materials. In: Leibert, R. E. (ed.), Diagnostic viewpoints in reading. Newark, Del., 41–47.
- Holley, Charles D. & Dansereau, Donald F. 1984. The development of spatial learning strategies. In: Holley, Charles D. & Dansereau, Donald F. (ed.), Spatial learning strategies. London, 3–20.
- Hoppe-Graff, Siegfried. 1984. Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 55, 10–37.
- Hörmann, Hans. 1976. Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt/M.
- Ibsch, Eirud. 1988. Zur literarischen Sozialisation. Beobachtungen zur Polyvalenz-Konvention. Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 7, 333–345.
- Kintsch, Walter. 1974. The representation of meaning in memory. Hillsdale, N. J.
- Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J., McKoon, G. & Keenan, J. M. 1975. Comprehension and recall of text as a function of content variables. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 14, 196–214.
- Kintsch, Walter & Yabrough, J. Craig. 1982. Role of rhetorical structure in text comprehension. Journal of Educational Psychology 74, 828–834.
- László, Janos. 1987. Understanding and enjoying. An information-processing approach to reception. In: Halász, László (ed.), Literary discourse. Berlin, 113–124.
- . 1988. Literary text, literary context and reader expectations. In: Martindale, Colin (ed.), Psychological approaches to the study of literary narratives. Hamburg, 205–226.
- Mandl, Heinz, Friedrich, Helmut F. & Hron, Amelie. 1987. Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Forschungsbericht Nr. 41.
- Mandler, George. 1967. Organization and memory. In: Spence, Kenneth W. & Spence, Janet T. (ed.), The psychology of learning and motivation. Vol. 1. New York, 327–372.
- Mandler, Jean M. 1984. Stories, scripts, and scenes. Hillsdale, N. J.
- Mandler, Jean M. & Johnson, Nancy S. 1977. Remembrance of things parsed: Story structure and recall. Cognitive Psychology 9, 111–151.
- Meutsch, Dieter. 1987. Literatur verstehen. Eine empirische Studie. Braunschweig & Wiesbaden.

- Meutsch, Dieter & Schmidt, Siegfried J. 1985. Über die Rolle von Konventionen beim Verstehen literarischer Texte. Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 4, 381–408.
- Meyer, Bonnie J. F. 1975. The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam.
- Miller, George A. 1956. The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. Psychological Review 63, 2, 81–97.
- Norman, Donald A. & Rumelhart, David E. (ed.). 1975. Explorations in cognition. San Francisco.
- Pflugradt, Nina. 1985. Förderung des Verstehens und Behaltens von Textinformationen durch „Mapping“. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Forschungsbericht Nr. 34.
- Robinson, Helen M. 1966. The major aspects of reading. In: Robinson, H. Alan (ed.), Reading: Seventy-five years of progress. Chicago, 22–32.
- Rumelhart, David E. 1975. Notes on a schema for stories. In: Bobrow, Daniel G. & Collins, Allan M. (ed.), Representation and understanding. New York, 237–272.
- . 1977. Understanding and summarizing brief stories. In: La Berge, Daniel L. & Samuels, S. Jay (ed.), Basic processes in reading. Hillsdale, N. J., 265–303.
- Schmidt, Siegfried J. 1971. Ästhetizität. Philosophische Beiträge zu einer Philosophie des ästhetischen. München.
- . 1980. Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft, Bd. 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Braunschweig–Wiesbaden.
- Schroeder-Naef, Regula D. 1994. Rationeller Lernen lernen – Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen. Weinheim. (18. Aufl.).
- Spearritt, Donald. 1972. Identification of subskills of reading comprehension by maximum-likelihood factor analysis. Reading Research Quarterly 8, 92–111.
- Steinmetz, Horst. 1974. Rezeption und Interpretation – Versuch einer Abgrenzung. In: Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik, 37ff.
- Tergan, Sigmar O. 1986. Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik. Opladen.
- Thompson, Charles P., Hamlin, Valerie J. & Roenker, Daniel L. 1972. A comment on the role of clustering in free recall. Journal of Experimental Psychology 94, 108–109.
- Thorndyke, Perry W. 1977. Cognitive structures in comprehension of memory and narrative discourse. Cognitive Psychology 9, 77–110.
- Trabasso, Tom, Secco, Tom & van den Broek, Paul. 1984. Causal cohesion and story coherence. In: Mandl, Heinz, Stein, Nancy L. & Trabasso,

- Tom (ed.), Learning and comprehension of text. Hillsdale, N. J., 83–112.
- Trabasso, Tom & Sperry, Linda L. 1985. Causal relatedness and importance of story events. Journal of Memory and Language 24, 595–611.
- van Dijk, Teun A. 1980. Textwissenschaft. München.
- . 1988. News as discourse. Hillsdale, N. J.
- van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter. 1983. Strategies of discourse comprehension. New York.
- Viehoff, Reinhold. 1988. Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 13, 1–29.

### 139. Stilistik als Theorie des schriftlichen Sprachgebrauchs

1. Ausgangspunkte
2. Stilistik und Schriftlichkeit im 18. und 19. Jahrhundert
3. Stilistik und Schriftlichkeit im 20. Jahrhundert
4. Zusammenfassung und Ausblick
5. Literatur

#### 1. Ausgangspunkte

##### 1.1. Stilistik, Rhetorik, Grammatik

Gemeinhin gilt die Stilistik als die Lehre vom schriftlichen, die Rhetorik dagegen vom mündlichen Sprachgebrauch. Diese einfache Zuordnung läßt natürlich die historische Entwicklung und die vielfachen Beziehungen zwischen Rhetorik und Stilistik nicht mehr erkennen. Eine eigenständige Stilistik ist relativ jung, ist ein Produkt bürgerlicher Kultur. Noch 1898 betrachtet der „Brockhaus“ die Stilistik als einen Teil der Rhetorik. So setzt sie sich erst allmählich gegen die traditionelle Schulrhetorik durch und verweist diese mit ihrem umfangreichen Korpus von Regeln schließlich auf das Gebiet der Poetik (vgl. etwa das Standardwerk von Heinrich Lausberg 1949). Zum ändern aber schließt die Stilistik, mit bezeichnender Umwertung und neuer Begrifflichkeit, an Prinzipien und Wirkziele der Rhetorik an; wir erinnern an Anschaulichkeit oder Natürlichkeit anstelle des alten *aptum*. Und sie bildet seit geraumer Zeit wieder wie jene ein normatives Regelwerk aus, das lange sogar über die schriftorientierte Hochsprache in den Bereich der Konversation hineinwirkte.

Willenberg, Heiner. 1978. Zur Psychologie literarischen Lesens. Paderborn.

-. (ed.). 1987. Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt/M.

Willenberg, Heiner & Lange, Bernhard. 1989. Verstehensfortschritte von Schülern nach einem Jahr. Versuch einer neuropsychologisch begründeten Lerntheorie. Siegener Periodikum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 8, 49–76.

Ursula Christmann, Heidelberg/  
Norbert Groeben, Köln (Deutschland)

Die Stilistik korrespondiert ferner der Grammatik. Denn wenn Stil oder Stilqualität „auf einem ganzheitlichen, übergreifenden System von Gesetzmäßigkeiten in der Verwendung von Sprache beruhen“ (Michel 1972, 14), dann sind je spezifische lexikalische, syntaktische und eben auch grammatische Elemente betroffen, jedoch nicht isoliert und für sich. Insofern kann man der Tradition folgen, die zwischen einer *ars bene dicendi* (Rhetorik und später Stilistik) und einer *ars recte dicendi* (Grammatik) unterscheidet. Die Grammatik hat es mit dem „System obligatorischer Kombinationsmöglichkeiten“, die Stilistik mit dem „System fakultativer Möglichkeiten des Sprachgebrauchs“ zu tun (Sowinski 1973, 28). Zu solchen Abgrenzungen stehen Titel wie „Stilistische deutsche Grammatik“ (Schneider 1959) oder „Rhetorik des Schreibens“ (Ueding 1985) nicht im Widerspruch. Denn Schneider betrachtet mit Leo Spitzer die Grammatik als „gefrorene Stilistik“; und Ueding geht es allein um die Techniken wirkungsbezogenen Schreibens. Stilistik (von lat. *stilus* „Griffel“) betrifft zwar eine *techné*, aber mit der abstrakt-metonymischen Bedeutung „Schreibart“ doch mehr.

##### 1.2. Stil, Stilistik, Stilkunde

Die Vielfalt von Stilauffassungen seit der Mitte des 18. Jahrhunderts kann hier nicht referiert werden (siehe dazu Sanders 1973, 13ff und Sowinski 1991, 3ff). Bekanntlich findet sich der Terminus „Stil“ in allen Kulturwissenschaften, so z. B. in der Kunstgeschichte („Stil des Barocks“) oder der

# Schrift und Schriftlichkeit Writing and Its Use

Ein interdisziplinäres Handbuch  
internationaler Forschung  
An Interdisciplinary Handbook  
of International Research

Zusammen mit / Together with

Jürgen Baurmann · Florian Coulmas · Konrad Ehlich ·  
Peter Eisenberg · Heinz W. Giese · Helmut Glück ·  
Klaus B. Günther · Ulrich Knoop ·  
Bernd Pompino-Marschall · Eckart Scheerer ·  
Rüdiger Weingarten

Herausgegeben von / Edited by  
Hartmut Günther · Otto Ludwig

2. Halbband / Volume 2

*Offprint*

Walter de Gruyter · Berlin · New York  
1996