B4 Texttheorie

Einleitung


1 Als Einführungen besonders zu empfehlen sind Adamzik 2016a (grundsätzlich, viele Hinweise auf kontrovers diskutierte Themen), Brinker/Cölfen/Pappert 2014, Schwarz-Friesel/Consten 2014 und Janich (Hrsg.) 2008.
2 Die Überarbeitung des Beitrags gegenüber der ersten Auflage betrifft v. a. die Abschnitte 1, 6 und 7.

1 Textdefinitionen

„Text" ist nicht nur für die aktuelle Linguistik eine wichtige Größe, sondern ist auch in der Literaturwissenschaft und im alltäglichen und schulischen Sprechen über Sprache und Literatur schon lange ein geläufiger Begriff. Muss man, kann man die Einheit Text überhaupt definieren? Wer ist für die Definition zuständig? Soll für den Alltag und verschiedene wissenschaftliche Disziplinen (Linguistik, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaften oder Medienwissenschaften) je ein passender Begriff umrissen werden?

1.1 Der Textbegriff in der Linguistik

Wie unterschiedlich linguistische Textdefinitionen sind, soll mit zwei Beispielen, beide aus Einführungen in die Textlinguistik, illustriert werden.

1. „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine von einem Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014, 17)

2. „Texte sind Außerungsfolgen, die von einem oder auch mehreren Sprechern in einer bestimmten Handlungssituation mit einer bestimmten Absicht produziert werden, um damit einen von dem bzw. den Produzenten gewünschten Zustand herbeizuführen. Der Produzent geht dabei davon aus, dass der Adressat anhand der Äußerung sowie unter Einbeziehung situativer, kon- und kontextueller Faktoren die Absicht des Produzenten erkennen kann.“ (Heinemann/Viehweger 1991, 92 f.).

Definition 1 steht für die lange Zeit dominierende Orientierung am Produkt, an der sprachlichen Einheit, die aus Sätzen aufgebaut ist, und damit verbunden für das Interesse an „Themeneinfaltungstypen und Funktionen sowie darauf aufbauende[n] Textsortenkonzepte[n]“ (Adamzik 2008a, 361). Im Zuge der komunikativ-pragmatischen Wende gewann der Äußerungscharakter sprachlicher Einheiten an Bedeutung, der Blick löste sich von der Einheit „Satz“, die z. B. in der Sprechkät


Kohärenz, „die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes (…) miteinander verbunden sind“ (Beaugrande/Dressler 1981, 3 f.); Kohärenz, „die Funktionen, durch die die Komponenten der Textwelt (…) für einander gegenseitig zugänglich und relevant sind“, dazu die Fußnote: „Kohärenz wird oft mit 'Kohäsion' verwechselt oder zusammengefasst, aber die Unterscheidung zwischen den Verbindungen der Oberfläche und des zugrunde liegenden Inhalts ist unentbehrlich“ (ebd., 5); Intentionalität als „Einstellung (engl. Attitude) des Textproduzenten, der einen kohäsiven und kohärenten Text bilden will“; Akzeptabilität als „Einstellung des Text-Rezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten“ (ebd., 9); Informativität, „das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit (…) der dargebotenen Textelemente“ (ebd., 10 f.); Situationalität, „Faktoren, die einen Text für eine Kommunikationssituation relevant machen“ (ebd., 12) und die auch die Form (z.B. Knappheit) eines Textes beeinflussen können; und Interaktualität, d.h. „Faktoren, welche die Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrerer vorher aufgenommener Texte abhängig macht (ebd., 12 f.)."

Mit diesen Kriterien ist ein sehr breit gefasstes Konzept umrisen, welches strukturelle und inhaltliche Eigenschaften des Textes mit Intentionalität, Akzeptabilität und Situationsbezug verbindet (Adamzik 2006a, 360 f.) und damit kommunikative und kognitivistische Ansätze einbezieht. Im Lauf der Geschichte der Textlinguistik haben diese Kriterien immer eine Rolle gespielt, wurden aber unterschiedlich gewichtet und parallel zur allgemeinen Entwicklung der Linguistik weiterentwickelt. Im strengen Sinn handelt es sich allerdings nicht um Kriterien, sondern um Merkmale, die in ihrer Gesamtheit nur auf prototypische Texte zutreffen und unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Zentral sind die Merkmale Funktion, Kohärenz, Kohäsion, Thema und Situationalität, aber auch die Gliederung, die Begrenzung oder die Beziehung des Texts zu Autor und Rezipient (Adamzik 2016a, 111; v.a. Abb. 3.3., 112).


„Es ist notwendig, unterschiedliche Referenten innerhalb des Großkomplexes Text gegeneinander abzugrenzen: materieller Gegenstand, wahrgenommene Zeichen, sprachlicher Teil eines multimediaalen Kommunikats. Re-Aktualisierung eines Textes in einer spezifischen Kommunikationssituation, Wissen über Texte bei einzelnen Sprachteilhabern usw. Eine vereinheitlichte Definition, die festlegt, was immer und überall als Text zu gelten hat, ist dagegen weder möglich noch sinnvoll.“ (Adamzik 2016a, 97)

Die textlinguistische Auseinandersetzung mit dem Text betrifft verschiedene Schwerpunkte: das Produkt, also den Text und seine sprachliche Form, die kommunikative Funktion (i.w.S.) von Texten im kulturellen Kontext und ihren Bezug zu kognitiven Aktivitäten beim Produzieren und Rezipieren. Diese Schwerpunkte werden oft als Reihe einander ablösender Phasen der Texttheorie dargestellt, eigentlich haben sie sich jedoch zeitlich parallel entwickelt (Adamzik 2016a, 2–4). Sie sollen im Folgenden kurz umrisen werden, vertieft sind sie weiter unten erläutert.


5 Konsequenterweise wird dieser Ansatz von Hausendorf aufgenommen, der den Text als „lesbares Erzählen“ definiert (Hausendorf 2016).

7 Zum wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund und zur disziplinären Ausrichtung s. u.a. Adamzik 2016a, 4–8, speziell zur Rhetorik ebd., 8–12, sowie Gansel/Jürgens 2007, 35–52.
lung in der Syntax bildeten sich Ansätze heraus, die der Suche nach dem systematisch wohlgeformten Text mit kohävischem Zusammenhang galten (Harweg 1972, 197, dargestellt bei Adamzik 2008a, 360 f.).


Unter kulturanalytischer Perspektive wird aktuell wieder stärker betont, dass das Handeln mit Texten hochgradig sozial und damit kulturell bestimmt ist (Adamzik 2016b, Deppermann/Feilke/Linke 2016; s. u. Abschnitt 6). Je nach Schwerpunkt wird die Frage, was als Text aufgefasst wird, unterschiedlich weit gefasst. Insbesondere die elektronischen Medien bieten zahlreiche technische Möglichkeiten, konventionelle sprachliche Texte multimodal mit Bild- und Filmelementen zu verknüpfen, Texte interaktiv zu gestalten oder mehrere Texte zu einem

B4 Texttheorie

Hypertext zusammenzufassen (Adamzik 2016a, 276–284).6 Dass Texte im Alltag zunehmend multimodal und/oder interaktiv sind, bezeichnet Feilke als je nach Handlungskontext sinnvoll.7 „Umgekehrt aber wird literal ausgebauter Text sich dort behaupten, wo seine eigenen Stärken liegen: Diese liegen vielleicht weniger in den kommunikativen als in den ästhetischen und epistemischen Potenzialen der Textualität einerseits und in der Herstellung komplexer sozialer Verbindlichkeit andererseits.“ (Feilke 2015a, 67).

Das heißt, dass je nach Fragestellung die Grenzen dessen, was als „Text“ verstanden wird, unterschiedlich eng gezogen werden müssen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Unterrichtshilfe und kognitiv effektiv die Texte, die eine minimale Länge und eine gewisse textuelle Struktur aufweisen und nicht multimodal angelegt sind.

1.2 Ein Textbegriff für Linguistik und Literaturwissenschaft?

Literaturwissenschaft und Linguistik befassen sich zwar beide mit Texten, aber eine vertiefte interdisziplinäre Diskussion zum Thema fehlt (Hausendorf 2008, 320 f.). Dabei ist der „pragmatic turn“ auch für den Dialog zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik fruchtbar, hat sich doch nicht nur der linguistische, sondern auch der literaturwissenschaftliche Textbegriff verändert.

Eine Annäherung zwischen den beiden Disziplinen liegt in der aktuellen Situation nahe, denn verbindend wirken das gemeinsame Interesse am Text (Fix 2009, 103) und die Tendenz, den Textbegriff sowohl in Linguistik als auch Literaturwissenschaft einerseits zu entgrenzen – wegen der medialen und modalen Vielfalt –, ihn aber andererseits auch enger zu fassen mit dem Fokus auf die sprachliche Oberfläche als „Eingangstext in die Textbedeutung und Textinterpretation“ (ebd., 105).

Damit sich die Textlinguistik nicht abgeschnitten von anderen Zugängen zum Text, ist die Frage wichtig, „was für die Sprachteiler einen Text zum Text macht“ (Adamzik 2008a, 362), eine Frage, die Adamzik nicht als Entgrenzung versteht, denn Sprachteiler sehen die Größe Text generell restriktiver als LinguistInnen (ebd., 363).

Auf einen weiteren Berührungspunkt, der für die Deutschdidaktik relevant ist, weist Hausendorf hin: Neue, besondere Erwartungen an Texten werden nicht nur durch mediale Veränderungen herbeigeführt, denn „auch die Kunst und speziell die Sprachkunst (Dichtung, Poesie, Literatur, …) ermöglichen Erfahrungen von Textualität jenseits der alltäglichen, eingespielten Lektürepraxis“ (Hausendorf 2008, 336). Die Musterhaftigkeit einzelner Textsorten kann literarisch produktiv werden; Hausendorf verweist auf das Beispiel von Georges Perec „243 Postkarten im Echt-

---

6 Vgl. Heringer 2015, 117–120; zum Hypertext ebd., 122–126

Was den angesprochenen Graben zwischen textlinguistischer und literaturwissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Texten betrifft, hat die Schule einen Vorsprung gegenüber der universitären Wissenschaft: Im Deutschunterricht wird die Trennung zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft nicht direkt abgebildet.99 Damit besteht die Chance, auf Modelle und Fragestellungen aus beiden Bereichen Bezug zu nehmen und sie so zu nutzen, dass zielgerichtetes Lernen ermöglicht wird. Dies setzt allerdings voraus, dass in der Lehrerbildung die disziplinäre Trennung nicht verabsolutiert wird und dass thematisiert wird, wie das theoretische Wissen für die Gestaltung von Lernprozessen fruchtbar gemacht werden kann (vgl. unten, 7).

Wenn im Folgenden verschiedene Aspekte der Textualität (Kohäsion, Kohärenz, Funktion, Verstehen, Textsorten) dargestellt werden, geschieht dies nicht im Nachvollzug der historischen Entwicklung, sondern so, dass alle Ebenen in ihren aktuellen Konzeptionen erfasst werden. Das heißt z.B., dass auch bei der Untersuchung der Kohäsion die Pragmatik einbezogen wird oder dass Kohärenz nicht als textimmanente, sondern als im Verstehen begründete Eigenschaft von Texten behandelt wird. Dahinter steht immer ein weiter, relativ alltagsprachlicher Textbegriff, der sich auf die Arbeit (literarischen und anderen) Texten in der Schule beziehen lässt, worauf auch die Beispiele hinweisen sollen, welche in den folgenden Abschnitten verschiedene Phänomene illustrieren.

2 Vom Satz zum Text: Kohäsionsmittel


99 Dazu vertiefend und grundsätzlich: Breidel/Peyer 2015.

100 Gelegentlich wird der Ausdruck Kohärenz umfassender gebraucht und schließt Kohäsion ein, so z.B. bei Brinker-Cliffen/Pappert 2014.

3 Der Text und seine inhaltliche Struktur: Kohärenz und Thema

Im Alltag gilt das Interesse meistens dem Inhalt oder dem Thema eines Texts – seine Funktion im Kontext ist gegeben, und seine sprachliche Struktur wird eher als Vehikel für Inhalte oder Botschaften empfunden. Dem entgegen steht der Befund, dass es nicht viele entwickelte linguistische Beschreibungsmuster für den inhaltlichen


103 Feilke arbeitet heraus, dass textsortenspezifische Verknüpfungs- und Strukturierungsmittel den Charakter einer Textprozedur haben (Feilke 2014b, 11–14; s. u. 6).

104 Duden-Grammatik 2016, 1120–1125, insbesondere 1124, § 1829.

105 Beim Lesen ist es wichtig, Kohäsionsmittel bewusst als Verzehrschleifen wahrzunehmen – oft wird zu sehr bei den lexikalischen Mitteln angesetzt (Breidel/Peyer 2015, 203 f.).
Aspekt von Texten gibt. Angesichts der ungeheuren Vielfalt, die inhaltlich möglich ist, werden eher die Strukturierung und die Entfaltung von Inhalten als die Inhalte selbst untersucht (Adamzik 2016a, 223 f.).


Im Folgenden werden verschiedene Ansätze vorgestellt, welche die thematische Struktur von Texten beschreiben.

3.1 Von Wort zu Wort: Isotopieebenen

Mit dem Konzept der Isotopieebenen soll erfasst werden, wie sich zwischen den Wörtern eines Texts Bedeutungsbeziehungen aufbauen; konkrete wurde dazu auf die semantische Merkmalsanalyse aufgebaut (Lötscher 2008, 87 f.). Das Konzept stammt aus dem Umfeld der strukturalistischen Erzähltheorie (J. A. Greimas), es wird v. a. auf literarische Texte angewendet, die oft wenige explizite Verknüpfungs- mittel aufweisen.

3.3 Gesamtaussage des Texts, Makrostruktur, thematische Entfaltung


3.4 Bedeutung im Text oder Bedeutung im Kopf?

Wie bei anderen textlinguistischen Fragestellungen gilt auch hier, dass die pragmatischen und die kognitivistische Zugangsweise ältere Überlegungen nicht aufheben, sie aber neu perspektivieren. So können semantische Merkmale, die nach alter Lesart als inhärente Merkmale von Wörtern gesehen wurden und aus denen Isotopieebenen abgeleitet wurden, auch nach neuer Lesart mit Wörtern in Verbindung


Wenn das Verstehen aber schwierig wird oder nicht gelingt, werden wir auf die Prozesse aufmerksam und können sie besser beobachten und damit auch im Unterricht thematisieren. Für die gemeinsame Lektüre von Texten, insbesondere von solchen mit einer besonderen literarisch-ästhetischen Qualität und mit speziellen Bezügen zu anderen Texten, ist dies von großer Bedeutung. Als Illustration soll deshalb im Folgenden ein Textausschnitt dienen, dessen verschiedene Dimensionen sich eben nicht selbstverständlich erschließen, obwohl er auch auf den ersten Blick durchaus verständlich ist. Damit soll exemplarisch gezeigt werden, dass Probleme beim Erschließen von Sinn nicht eine Panne oder eine Störung sind, sondern dass der Verstehensprozess im Unterricht gezielt unterstützt werden muss.

Bertolt Brecht, Großer Dankchoral18

Lobet die Nacht und die Finsternis, die euch umfangen!
Kommet zuhau
Schaut in den Himmel hinauf:
Schon ist der Tag euch vergangen.

Lobet das Gras und die Tiere, die neben euch leben und sterben!
Sehet, wie ihr
Lobet das Gras und das Tier
Und es muss auch mit euch sterben.

Wenn wir diesen Text vorläufig ohne intertextuelle Bezüge lesen, wird als Besonderheit deutlich, dass 'loben' mit grammatischen Objekten kombiniert wird, die nicht nur positiv konnotiert sind (Nacht, Finsternis, vergangen, sterben). Die Isotopiebene 'Kreatur' in der ersten Zeile der zweiten Strophe (aus Gras, Tiere, ihr) wird in den folgenden Zeilen explizit gemacht (lebt wie ihr, muss mit euch sterben). Die Aufforderung, Nacht, Finsternis und Vergängliches zu loben, ist verständlich, wirkt aber irritierend oder zynisch.

18 Hier die Strophen 1 und 2, ganzer Text im Anhang.


Wie einleitend erläutert: Durchschnittliche Leserinnen und Leser, nicht nur Jugendliche, können dieses Hintergrundwissen nicht spontan abrufen, deshalb sind solche Konstruktionen von ihnen nicht selbstverständlich zu erwarten. Das können wir kultur pessimistisch bedauern, für das Lernen fruchtbarer ist es aber, diese Tatsache realistisch in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und wo nötig Beziehungen aufzuziehen oder zugänglich zu machen. Dabei sollen die Jugendlichen nicht vermittelt bekommen, dass sie ein Wissensdefizit haben, sondern dass es interessant ist, sich in der Arbeit mit Texten Fragen zu stellen, nach Beziehungen zu suchen und so das eigene Hintergrundwissen zu erweitern. Wenn sie solche Prozesse exemplarisch erleben und lernen, darüber zu sprechen, können sie Rezeptionsprozesse aktiv mitgestalten und den Perspektivenwechsel auch reflektieren, wenn sie Texte schreiben.

4 Der Text als kommunikative Einheit: mit Texten handeln, Funktionen

Auch wenn klar ist, dass Texte nicht nur dank ihrer Struktur funktionieren, sondern ganz wesentlich dank ihrer kommunikativen Funktion, wird diese Perspektive in der
Textlinguistik nicht einheitlich formuliert (Adamzik 2016a, 175). Nicht nur wird mit Funktion Verschiedenes gemeint, Dissens besteht auch bezüglich der Frage, ob ein Text nur eine oder gleichzeitig verschiedene Funktionen haben könne oder ob sich verschiedene Funktionen einschließen, wie das Heinemann/Viehweger postulieren. Wenn es gilt, möglichst viele Texte in ihren Eigenschaften zu erfassen, ist ein weiter, nicht ausschließender Begriff von Funktion sinnvoll (ebd., 179–181).


5 Die kognitive Dimension: Produktion und Rezeption von Texten


„Die frühe Textlinguistik hat nicht unterschieden (…) zwischen Text I und II und hat in einer Beschreibung von Text I gemeint Text II erklären zu können.“ (ebd., 136). Dabei determiniert Text I Text II, allerdings nicht restlos und nicht immer im gleichen Maße:

„Ein Text I ist verständlich, wenn er einen Text II soandeutet, dass der Rezipient den Text I zum Text II ausdeuten kann. Dabei ist allerdings das Verhältnis von Text I zu Text I keineswegs beliebig“. Bei Sachtexten gibt es „lediglich eine schmale Bandbreite zulässiger Texte II“, bei literarischen Texten „kann es ein Ideal sein, dass ein Text I bei jedem Verstehen auf einen neuen Text II führt“ (ebd., 146). Damit wird das in Definition 2 (s. o. Abschnitt 1) angelegte Konzept zugespielt: Der Text ist nicht mehr „nur“ eine Außerungsfolge, sondern ist – als Text II – auch das, was im Kopf des Rezipienten konstruiert wird. Dieser Ansatz ist in seiner Radikalität kritisiert worden, hilft aber (auch Schülern gegenüber), das Grundproblem sichtbar zu machen.


Weltresp. Sachwissen oder enzyklopädisches Wissen bezieht sich auf Einzelgegenstände und auf Allgemeines; es ist organisirt als „frame“ (typische Arrangements von Elementen in Situationen) und „script“ (zeitliche Struktur, typischer

22 Zum Stichwort „Situationsmode“ s. Christmann in diesem Band.


Deshalb finde ich Ihre Idee prima.

Herr Professor Augst, ich finde Ihre Idee wahrlich prima
(Augst/Feigel 1986, 206; Rechtschreibung bereinigt).


Aktuelle Ansätze messen jedoch der sprachlichen Oberfläche wieder mehr Gewicht zu. „Die prozedural zeichenhafte Oberfläche des Texts verweist auf Handlungsschemata“ (Feilke 2015a, 62), was sich durch korpuslinguistische Analysen nachweisen lässt (ebd., 64).


Don Marcial, Marques de Cappellanias, lag auf seinem Totenbett, die Brust mit Metallen gepanzert. Vier hohe Kerzen mit langen Bärtchen aus übergeflossenem Wachs eskortierten ihn.

Die Kerzen wuchsen langsam in die Höhe, verloren ihren ausgeschwitzten Behang. Als sie ihre volle Größe erreicht hatten, löschte eine Nonne sie aus, indem sie einen brennenden Span entfernte. Die Dochten warfen die schwarzen Schnuppen ab und waren wieder weiß. Das Haus leerte sich von Besuchern, die Karossen fuhren in die Nacht hinaus. Don Marcial schlug eine unsichtbare Tastatur an und öffnete die Augen. (…).


Der erste Abschnitt lässt sich problemlos in das frame 'Totenbett' einordnen. Dass aber die Kerzen wachsen, entspricht nicht dem üblichen script. Die nächsten Schritte sind einzeln nachvollziehbar, irritieren aber in ihrer Abfolge und lassen sich nicht zu einem kohärenten Ganzen ordnen. Spätestens beim letzten Abschnitt wird klar, dass eine sinnvolle Ordnung möglich ist, wenn wir beim Lesen nicht von der normalen, sondern von der umgekehrten zeitlichen Reihenfolge ausgehen. Beson-


Gerade die Ebene der scripts, die einen zeitlichen Ablauf enthalten, ist für Schülerinnen und Schüler gut zugänglich, so dass sie sich beim Verfassen von eigenen Rückwärtsgeschichten bewusst werden können, was sie als selbstverständlich voraussetzen. Dass bei einer solchen Unterrichtssequenz nicht nur das Schreiben, sondern auch das Vorlesen der Texte wichtig ist, liegt auf der Hand und weist einmal mehr darauf hin, wie eng die beiden Lernbereiche über die Einheit Text miteinander verbunden sind. Der zitierte Text eignet sich im Übrigen auch, den Bereich des Weltwissens zu thematisieren: ein vornehmer Haushalt im 19. oder frühen 20. Jahrhundert ist ein Frame, über das Jugendliche von heute nicht selbstverständlich verfügen und das im Text mit vielen Details, z.B. mit einer Ceres-Statue im Garten, herausgezwungen wird. Wenn die Lehrperson solche Wissenslücken sinnvoll antizipiert, sind sie nicht nur eine Hürde für das Verständnis, sondern ist der Text auch ein Angebot, etwas zu erfahren über einen bestimmten Ausschnitt der Welt. Das hier angesprochene mehrdimensionale Wissen über Texte ist selbstverständlich nicht nur für die Rezeption bedeutam, sondern auch dann, wenn ein Text entsteht, kann doch ein Schreibprozess auch als Prozess von der Idee zum Text aufgefasst werden. Gerade bei kommunikativ klar situierten Texten nehmen wir die Reaktion der Adressaten vorweg und machen uns ein Bild davon, vor welchem Horizont sie unseren Text auf dem Papier lesen werden (Portmann 1997, 68–78).

6 Textsorten, (literale) Praktiken und Textprozeduren

Der Begriff „Textsorte“ ist alltagssprachlich leicht verständlich und wirkt bei einer ersten Annäherung plausibel, ordnen wir doch in unserem kommunikativen Handeln fast automatisch Texte so ein, dass wir sie mit anderen vergleichen und für die Rezeption unser Vorwissen fruchtbar machen können, z.B. was die Erwartungen an


B4 Texttheorie


„Textsorten stellen sich daher in einer Typologie als idealtypische/prototypische Phänomene dar, als Verallgemeinerungen, die auf Durchschnittserfahrungen (von Sprechern einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft) basieren; sie können daher als globale sprachliche Muster zur Bewältigung von spezifischen kommunikativen Aufgaben in bestimmten Situationen umschrieben werden.“ (ebd., 170).


25 z.B. Reiserführer, Lexikonartikel, Audioskript, Diskussionsforen, Reportiverichten oder Horoskope.
Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 11/1

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Lese- und Literaturunterricht

Teil 1
Geschichte und Entwicklung
Konzeptionelle und empirische Grundlagen

herausgegeben von

Michael Kämper-van den Boogaart

und

Kaspar H. Spinner

3., stark überarbeitete Auflage

Schneider Verlag Hohengehren GmbH
Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ .......................... VII

Vorwort der Herausgeber der drei lese- und literaturdidaktischen Bände ........................................ XI

A Geschichte und Entwicklung

A1 Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts
von Michael Kämper-van den Boogaart ........................................ 3

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

B1 Lese- und literarische Sozialisation
von Irene Pieper ........................................................................... 89

B2 Lesepsychologie
von Ursula Christmann ................................................................. 150

B3 Literaturtheorie und Literaturdidaktik
von Clemens Kammler ................................................................. 202

B4 Texttheorie
von Ann Peyer .............................................................................. 236

B5 Kompetenzorientierung

B5.1 Modellierung von Lesekompetenz
von Steffen Gailberger ............................................................... 273

B5.2 Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz
von Volker Frederking ............................................................... 347

Sachwortregister ............................................................................. 427