

Dorothee Wieser (Technische Universität Dresden)

Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens und die Interpretation literarischer Texte – Überlegungen zum Nutzen im Kontext der Thesenprüfung und -generierung

Abstract

Cognitive models of text comprehension (e.g. the construction integration model by Walter Kintsch) are hardly ever mentioned in introductions to literary studies or in the debate about the challenges of interpretation. From different perspectives, this article (critically) examines the benefits of those models for the interpretation of literary texts: their capacity to raise awareness of subjective/individual and often unconscious inferences in the comprehension of literary texts and in forming and evaluating interpretive hypotheses. Though some questions remain open, the article demonstrates the importance of metacognitive knowledge to reflecting interpretation processes and makes a case for integrating those psychological models into (undergraduate) curricula.

1 Ausgangspunkt: zwei Beobachtungen

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Relevanz der Vermittlung von Wissen über die kognitionspsychologischen Prozesse beim Lesen literarischer Texte für das literaturwissenschaftliche Studium und insbesondere für die literaturwissenschaftliche Interpretation sind zwei Beobachtungen.

Erste Beobachtung: In der Literaturdidaktik haben in den letzten Jahren kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens (z.B. Kintsch 1998; van Dijk / Kintsch 1983), also Modelle, die die text- wie leserseitig gesteuerten Konstruktions- und Integrationsprozesse beim Lesen und damit beim Aufbau von Situationsmodellen beschreiben, immer mehr an Bedeutung gewonnen und einen festen Platz in Einführungskursen und Lehrbüchern eingenommen. In Einführungen in die Literaturwissenschaft und in literaturwissenschaftlichen Lehrbüchern stellt sich die Situation anders dar. Hier werden die entsprechenden Modelle eher selten thematisiert und auf Leseprozesse als Interaktionen zwischen Text und Leser wird häufig nur im Kontext der Rezeptionsästhetik eingegangen.¹

Könnte man dies damit erklären, dass kognitionspsychologische Textverstehens-Modelle insbesondere für die *Literaturdidaktik* von Interesse sind? Vor allem die Literaturdidaktik strebt die Rekonstruktion und Modellierung literarischer Verstehensprozesse an, die in unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen angeregt und unterstützt werden sollen. Für spezifisch literaturwissenschaftliche Fragestellungen, insbesondere im Kontext der Interpretation literarischer Texte, haben die Textverstehens-Modelle hingegen weniger Relevanz? Dieser Einschätzung steht ein Plädoyer Simone Winkos gegenüber, die schon 1995 eine stärkere Berücksichtigung kognitionspsychologischer Modelle in der Literaturwissenschaft forderte, da beispielsweise das Verstehen 1, das spontane Textverstehen, in der hermeneutischen Literaturwissenschaft "entweder als implizite Voraussetzung des Verstehens 2 unthematized bleibt oder als vorläufige, durch methodisches Vorgehen zu überwindende Stufe des Verstehensprozesses betrachtet wird" (Winko 1995: 8).

¹ Beispiele für Ausnahmen: Nünning / Nünning 2010, Köppe / Winko 2013.

Zweite Beobachtung: Auch wenn kognitionspsychologische Ansätze nicht prominent in einführenden Lehrbüchern vertreten sind, werden sie durchaus in literaturwissenschaftlichen Studien rezipiert. Bei der Rezeption kognitionspsychologischer Ansätze im Kontext der Literaturwissenschaft wird allerdings weniger der Blick auf die textseitigen bzw. textstrukturellen Eigenschaften, sondern vor allem auf die realen oder anzunehmenden (leserseitigen) Rezeptionsprozesse sowie auf die Spezifik literarischer Verstehensprozesse gelenkt (z.B. Strasen 2008, Schneider 2015): Ein besonderes Interesse erfahren dabei die Abläufe beim Aufbau des Situationsmodells und die damit verbundenen Kontextualisierungsprozesse oder die Rolle kultureller Schemata. Die textuellen Strukturen werden hingegen aus dem Fokus des Untersuchungsinteresses eher ausgeklammert:

Insofern wäre die Frage, ob das Textsubstrat an sich Bedeutung hat, für eine kognitive Rezeptionstheorie nicht von Belang: Sie interessiert sich für die Frage, wie und unter welchen Umständen Leserinnen und Leser Textsubstraten Sinn zuweisen. (Schneider 2015: 254)

Ralf Schneider begründet dies mit der Entscheidung bzw. Annahme, dass der Text nur in der Wahrnehmung des Lesers existiere (vgl. ebd.: 253f.). Dieser Bestimmung des Textbegriffs und der daraus resultierenden Einschränkung des Forschungsfokus kann man gerade angesichts der Spezifik literarischer Texte durchaus folgen: Die erhöhte Relevanz des Leserfaktors bei der Lektüre literarischer im Vergleich zu pragmatischen Texten wird durch kognitionspsychologische Studien bestätigt und lässt sich mit der Zunahme der kognitiven Konstruktivität – aufgrund der in erhöhtem Maße notwendigen Inferenzen bzw. Elaborationen – und der Bedeutung von Rezeptionskonventionen auch begründen (vgl. Christmann / Schreier 2003: 268–272). Allerdings ist eine grundlegende Annahme kognitionspsychologischer Modelle, dass das entstehende Situationsmodell, d.h. die leserseitige mentale Repräsentation des gelesenen Textes, durch das Zusammenspiel der Wahrnehmung des Textes/des Textsubstrats – sogenannte bottom up-Prozesse – und die vorwissensgesteuerte Verarbeitung – top down – entsteht. Kintsch verweist darauf, dass gerade bei literarischen Texten die Textoberfläche "als ein besonders wichtiger steuernder Faktor fungiert" (Kintsch 1994: 45). Im Vergleich zur Lektüre pragmatischer Texte, bei denen die konkrete sprachliche Oberflächenstruktur und auch die semantische Tiefenstruktur nur der Vermittlung des Situationsmodells dienen, aber für sich nicht bedeutsam sind, sei "bei literarischen Texten die Wortwahl und Satzkonstruktion (Oberflächenstruktur) sowie das Netz semantischer Beziehungen (Textbasis) mit dem Situationsmodell koordiniert, so dass die drei Repräsentationsebenen sich gegenseitig verstärken und abstützen" (ebd.).

Zudem hat sich die Notwendigkeit, die Spezifik der Textstrukturen bei der Beschreibung und Modellierung von literarischen Textverstehensprozessen zu berücksichtigen, beispielsweise in den empirischen Studien zum Metaphernverstehen gezeigt (z.B. Pieper / Wieser 2011, Christmann / Groeben 2013, Lessing-Sattari 2017). Insofern und auch vor dem Hintergrund, dass es gerade bei der Diskussion divergierender Interpretationsthesen entscheidend sein dürfte, nicht nur die unterschiedlichen kognitiven Schemata, die an den jeweiligen Text herangetragen werden, miteinander zu vergleichen, sondern auch danach zu fragen, inwiefern der Text elaborative Kohärenzbildungen (s. unten) notwendig macht und damit Raum für abweichende Interpretationen (auf der Basis der unterschiedlichen Verstehensprodukte) eröffnet, sollte der Einbezug einer kognitionspsychologischen Perspektive nicht den Blick auf das "Textsubstrat" verstellen (vgl. auch Winko 1995: 23).

Wenn in diesem Themenheft danach gefragt wird, was die wesentlichen Aspekte des Interpretierens sind, die Studierenden der Literaturwissenschaft im Rahmen der Lehre vermittelt werden sollen, möchte ich in diesem Beitrag also ausloten, inwiefern die Berücksichtigung kognitionspsychologischer Modelle des Textverstehens im Kontext der Vermittlung von Interpretationskompetenzen im literaturwissenschaftlichen Studium sinnvoll sein könnte und inwiefern eine stärkere Beachtung der textuellen Oberflächenstruktur in diesem Zusammenhang notwendig ist.

2 Überlegungen zum Nutzen einer kognitionspsychologischen Perspektivierung²

2.1 Sensibilisierung für Textverstehensprozesse

Ein erstes Argument, das für eine stärkere Berücksichtigung von kognitionspsychologischen Modellen und Studien zum Textverstehen spricht, ist die Sensibilisierung für die je individuellen Konstruktionsprozesse im Kontext des Textverstehens und Interpretierens: Die eigenen Konstruktionsprozesse, die mit dem Verstehen von literarischen Texten (also nicht nur mit der Interpretation) verbunden sind,³ werden von Studierenden kaum explizit wahrgenommen und sind deshalb auch nur bedingt für Reflexionsprozesse zugänglich. Dieses Phänomen der Unbewusstheit von Kohärenzbildungsprozessen unterstreicht auch die Textlinguistin Monika Schwarz-Friesel:

Diese konzeptuelle Kontinuität (als die Menge der plausiblen Relationen zwischen Textteilen) entsteht durch text- und wissensgeleitete Prozesse im Kopf des Rezipienten, wobei die Kohärenzeta-blierung, anders als die (meist bewusst und kognitiv kontrolliert) an den Text herangetragenen Interpretationsstrategien, unbewusst und automatisch verläuft. (Schwarz-Friesel 2006: 64)

Die Studierenden müssten folglich gezielt auf ihre individuellen Elaborationsaktivitäten aufmerksam gemacht werden (ebd.: 68f.). Zwar gibt es auf Seiten der Studierenden meist ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Polyvalenz literarischer Texte, und Interpretationen werden (aufgrund eines sehr einseitigen Polyvalenzbegriffs) als subjektiv eingeschätzt. Woraus die unterschiedlichen Lesarten und Interpretationen resultieren, bleibt aber oft recht unbestimmt und der diskursiven Aus-handlung somit unzugänglich. Die Differenz der unterschiedlichen Interpretationen wird dann gegebenenfalls ausschließlich mit dem jeweils gewählten literaturtheoretischen Ansatz oder einer abweichenden Kontextualisierung begründet. Ob die Divergenzen aber nicht auch auf einer anderen Ebene liegen oder an einem anderen Punkt der Textrezeption ansetzen, wird somit womöglich gar nicht thematisiert. Das Wissen über hierarchieniedrige und hierarchiehohe Textverstehensprozesse (z.B. lokale und globale Kohärenzbildung, unterschiedliche Formen von Inferenzen, Integrations- und Konstruktionsprozesse) bietet hier die Möglichkeit, andere Perspektiven auf die eigenen und fremden Interpretationen zu entwickeln, indem man nach den zugrunde liegenden Verstehens- und Interpretationsprozessen fragt. Damit verbunden wäre aber auch ein anderer Blick auf literarische Texte, die eben häufig dadurch gekennzeichnet sind, dass sie nicht nur (wie jeder Text) die Aktivierung und Applikation unterschiedlicher (kulturell wie individuell bedingter)

² Ich möchte mich bei Thomas Zabka für den anregenden Austausch zu diesen Fragen bedanken.

³ Wie Ralf Schneider gehe ich davon aus, dass Textverstehen und Interpretation ineinandergreifen (vgl. Schneider 2015: 254). Folgt man dieser Annahme, ist es für die Reflexion der eigenen Interpretationsprozesse bedeutsam, auch die (tendenziell unbewussten) Verstehensprozesse (so weit als möglich) zu rekonstruieren.

kognitiver Schemata und Skripte ermöglichen bzw. auch bedingen, sondern aufgrund nur impliziter Zusammenhänge zwischen einzelnen Propositionen des Textes Inferenzen und damit ein höheres Maß an kognitiver Konstruktivität erfordern. Für den Erwerb von Interpretationskompetenzen erscheint mir ein bewusster Umgang mit diesem Moment der kognitiven Konstruktivität, d.h. für das Zusammenwirken von text- und vorwissensgesteuerten Verstehensprozessen, mindestens ebenso bedeutsam wie die Explikation des gewählten literatur- oder kulturwissenschaftlichen Zugriffs und der damit verbundenen Perspektivierungen (und Sichteinschränkungen).

Die Bewusstheit über die kognitiven Vorgänge im Kontext der Textrezeption und das Wissen um die entsprechenden Prozesse schaffen aber auch, und das wäre ein zweites Argument, andere Möglichkeiten der interindividuellen Verständigung über Verstehens- und Interpretationsdifferenzen. So kann man genauer benennen, ob die Interpretationsdifferenzen beispielsweise aus divergenten lokalen Inferenzen oder eher durch die Aktivierung abweichender Wissensschemata resultieren. Ganz grundlegend wäre aber zunächst zu unterscheiden, ob die Differenzen sich schon auf der Ebene der Kohärenztablierung ausmachen lassen oder eher auf der Ebene der Interpretation, denn zumindest heuristisch können diese beide Ebenen getrennt werden:

Kohärenztablierung – insbesondere im Bereich der literarischen Texte – ist somit als ein Prozess der Kontinuitätserkennung beim Lesen und Verstehen von Texten deutlich abzugrenzen von der Interpretation als Prozess der Sinnerkennung (als Rekonstruktion der potenziellen Autoren-Illokution) bzw. Sinnerzeugung (als Konstruktion einer Auslegungsvariante im Rahmen des Interpretationspotenzials). (Schwarz-Friese 2006: 73)

Auch wenn Prozesse der Kohärenztablierung gerade bei der Lektüre literarischer Texte notwendig mit Prozessen der Sinnerkennung bzw. -zuweisung verwoben sind (vgl. Winko 1995: 26), kann die Differenzierung helfen, präziser zu bestimmen, an welchen Punkten im Textverstehens- und -auslegungsprozess sich Differenzen ergeben – und mit welchen Textelementen und -strukturen die entsprechenden interindividuellen Differenzen verknüpft sind. Mit diesen Möglichkeiten der genaueren Bestimmung der Differenzen zwischen zwei oder mehreren vorliegenden Interpretationsthesen ist aber auch die Möglichkeit der Thesenprüfung gegeben.

2.2 Perspektiven für die Thesenprüfung

Die grundsätzliche Sensibilisierung für Textverstehensprozesse und ihre individuell unterschiedlichen Realisierungen im Wechselspiel von text- und wissens-/schematagesteuerten Kohärenztablierungen ist als grundlegende Basis für die Thesenprüfung im Kontext der, dann auch schriftlich verfassten, Interpretation anzusehen. Ralf Schneider hat in seinem Beitrag, in dem er literaturwissenschaftliche Interpretationen aus Sicht der kognitiven Rezeptionstheorie reflektiert, darauf hingewiesen, dass die Bewusstheit über Konstruktionsprozesse im Rahmen des Leseverstehens zentral im Kontext des Interpretierens sei: Er spricht von einer Notwendigkeit, "den *eigenen* Bestand an Kontrollsystemen und Schemata zu explizieren, soweit dieser der Introspektion zugänglich ist" (Schneider 2015: 271; Hervorh. im Zitat).⁴ Während Ralf Schneider aufgrund seiner oben ausgeführten Fokussierung vor allem die

⁴ Zuvor führt Schneider aus: "Aus Sicht der kognitiven Rezeptionstheorie tritt die Explikation der eigenen Verstehensschemata und Kontrollsysteme und dadurch die Offenlegung des Zustandekommens der Interpretation an die Stelle einer Wahrheitsbehauptung der Interpretation. Auch

Reflexion der eigenen Kontrollsysteme, d.h. der auch durch den gewählten literaturtheoretischen Zugriff eingesetzten Texterschließungsstrategien (vgl. ebd.: 262ff.), und der aktivierten (meist kulturell bedingten) kognitiven Schemata einfordert, ist meines Erachtens aber schon die Ebene der lokalen Kohärenzbildung und somit die Ebene der Verbindung einzelner Sätze oder Satzteile bzw. Propositionen zu reflektieren. Die Kohärenztablierung basiert auf Inferenzen, d.h. Schlussfolgerungen des Lesenden, wobei Ursula Christmann drei Klassen von Inferenzen unterscheidet: "logisch zwingende Inferenzen, die auf logischen Implikationen beruhen, Brücken-Inferenzen, die Einzelinformationen verknüpfen, und elaborative Inferenzen, die den Textinhalt mit dem Vorwissen verbinden und auf diese Weise zu einer Anreicherung, Verdichtung oder Umstrukturierung des Textes führen" (Christmann 2010: 168).⁵ Während logisch zwingende Inferenzen, die auf tendenziell "manifesten Informationsverknüpfungen" (Zabka 2012: 154) beruhen, zur Falsifikation von Interpretationsthese genutzt werden können, ist bei den Brücken- oder elaborativen Inferenzen genau auszuloten, welche unterschiedlichen und damit von den zunächst vorgenommenen Verknüpfungen abweichenden Inferenzen möglich wären:

Welche Stellen sind poetisch unbestimmt in dem Sinn, dass fehlende Informationen oder Informationszusammenhänge nicht zwingend erschlossen werden können? Wo sind konträre Füllungen möglich und der subjektiven Füllung anheim gestellt? (ebd.: 155)

Thomas Zabka formuliert diese und weitere ähnlich ausgerichtete Fragen für die didaktische Analyse literarischer Texte, d.h. für die Analyse der allgemeinen und der spezifisch ästhetischen Verstehensherausforderungen literarischer Texte. Meines Erachtens können diese von ihm formulierten Fragen aber auch als Anregung für die Überprüfung von Interpretationsthese dienen. Dabei ist dann natürlich nicht nur die Ebene der lokalen Kohärenzbildung, sondern auch die Ebene der Bildung von Makropropositionen und damit globaler Kohärenz zu berücksichtigen.⁶ So könnte man die von Stefan Descher und Thomas Petraschka in ihrer Einführung *Argumentieren in der Literaturwissenschaft* vorgenommene Erläuterung der Beispielinterpretation zu *Mein Garten* von Hugo von Hofmannsthal durch eine kognitionstheoretische Perspektive ergänzen (Descher / Petraschka 2019: 109–146).⁷ Die beiden zeigen argumentationstheoretisch auf, durch welche Textargumente die These, dass das Sonett einen Gegensatz zwischen Kunst und Natur inszeniert und damit eine poetologische Lesart nahelegt, gestützt werden kann.

eine auf diese Weise explizierte Lesart muss sich dann der Überprüfung der Stimmigkeit ihrer Argumentation stellen." (ebd.: 267)

⁵ Van Dijk / Kintsch (1983) unterscheiden nur "bridging inferences", die Verknüpfungen zwischen Propositionen im Situationsmodell darstellen (vgl. ebd.: 51) und "elaborative inferences", die sie wie Christmann bestimmen (vgl. ebd.). Grundsätzlich ist die empirische Befundlage zum Auftreten von Inferenzen als uneinheitlich einzuschätzen und es finden sich unterschiedliche Klassifikationen (vgl. Christmann 2010: 168f.).

⁶ Beim Lesen werden die (inferierten) Propositionen zu Makropropositionen gebündelt und abstrahiert – in Abhängigkeit von den individuellen Verstehensschemata und Kontrollsystemen.

⁷ Der Text befindet sich im Anhang.

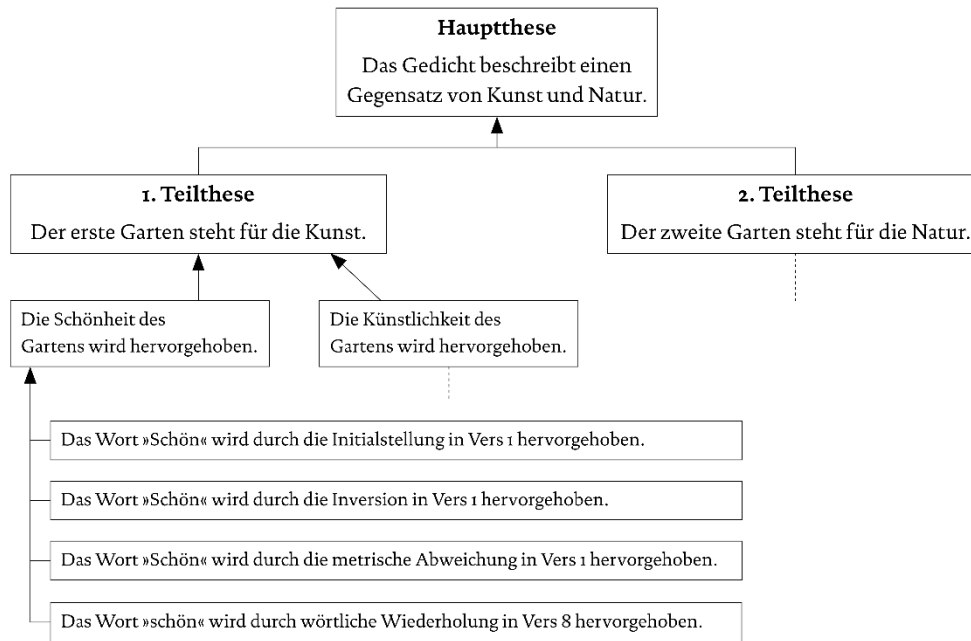


Abb. 1: Argumentationsstruktur der Interpretation von Descher / Petraschka 2019 zu *Mein Garten* (ebd.: 118)

Zudem stellen sie heraus, dass neben der sachlichen Korrektheit, Relevanz, Widerspruchsfreiheit und Textnähe der die Argumentation stützenden Prämissen die Antizipation von Gegenargumenten und die Auslotung alternativer Interpretationsmöglichkeiten entscheidend für die Güte von Interpretationen sind (vgl. ebd.: 119–130).⁸ Gerade in Bezug auf die beiden zuletzt genannten Kriterien kann der Einbezug einer kognitionspsychologischen Perspektive hilfreich sein, indem man einerseits aufzeigt, welche text- und wissensbasierten Inferenzen und Makropropositionsbildungen zur Etablierung des Situationsmodells und zu den vorgenommenen Sinnzuschreibungen führen, andererseits aber auch prüft, welche alternativen oder auch "konträre[n] Füllungen" (Zabka 2012: 155) möglich wären.

Die Basis für eine solche kognitionspsychologisch erweiterte Prüfung der Argumente wären drei Schritte, die im Folgenden anhand der Interpretation des Verses "So schön, ich sehn' mich kaum nach jenem andern," (Vers 8) und damit verknüpfter Interpretationen des Sonetts illustriert werden sollen.

1. Schritt: Auslotung der Inferenzen und Makropropositionsbildungen, auf denen die Interpretationsthese basiert

Stefan Descher und Thomas Petraschka führen aus, dass durch die Wiederholung von "schön" in Vers 8 die Schönheit des in den beiden Quartetten beschriebenen Gartens hervorgehoben werde:

Auch wird das Wort in Vers 8 wiederholt und sogar bekräftigt: "So schön". Die Betonung der Schönheit und der Künstlichkeit des Gartens legt nahe, den Garten als Symbol für die Kunst selbst zu verstehen, die sich hier u. a. durch Kostbarkeit und Exklusivität auszeichnet. (ebd.: 112)

⁸ Weitere von Descher / Petraschka angeführte Gütekriterien sind: "breite Textbasis", "Kohärenz" (Vernetzung mit Text- und Kontextwissen), "Reichweite", "Präzision", "Erreichen des Interpretationsziels", "Vermeidung typischer Argumentationsfehler" und "sprachliche Klarheit" (ebd.: 141f.).

Die Betonung der Schönheit wird als Verweis auf die symbolische Bedeutung des Gartens gesehen. Diese Deutung (Makropropositionsbildung) erfolgt vermutlich auf der Basis des Einbezugs von Kontextwissen, das an dieser Stelle nicht expliziert wird (s. Schritt 3). Zudem wird die Künstlichkeit des Gartens mit Kostbarkeit und Exklusivität assoziiert, d.h. es wird eine tendenziell positive Konnotation der Darstellung des Gartens in den beiden Quartetten angenommen und Zweifel an der Behauptung des lyrischen Sprechers – "Schön ist mein Garten" – werden nicht thematisiert.

2. Schritt: Prüfung von alternativen Kohärenzbildungsmöglichkeiten

Vers 8 kann aber als eine poetisch unbestimmte Stelle angesehen werden, für die "konträre Füllungen" (Zabka 2012: 155) möglich sind. So könnte man die Zuschreibung "so schön," durch die Sehnsucht nach dem anderen Garten ("ich seh'n mich kaum nach jenem andern,") als relativiert bzw. in Frage gestellt betrachten: Was bedeutet es, sich "kaum" zu sehnen, und steht nicht die ausführliche Beschreibung des zweiten Gartens im Widerspruch zur Marginalisierung der Sehnsucht?

Für die Etablierung eines Situationsmodells, das insbesondere die Haltung des lyrischen Sprechers zu den von ihm gegensätzlich beschriebenen Gärten umfasst, ist diese Frage zentral. Die Wiederholung von "schön" könnte dann eher als selbstironische Markierung eingeordnet werden und als implizite Kritik an der Künstlichkeit und Erstarrung des eigenen Gartens. Diese Lesart findet sich beispielsweise in der Interpretation von Andreas Thomasberger: "Der eigene Garten erscheint somit als stillgelegte und künstlich ersetzte Natur, die alle lebendige Bewegung verlassen hat, zugunsten ihres Zustandes 'schön' zu sein." (Thomasberger 1994: 116)⁹ Thomasberger nimmt also eine andere Makropropositionsbildung mit Blick auf den in den beiden Quartetten beschriebenen Garten vor: Es wird nicht "kostbar" und "exklusiv" elaboriert, sondern "stillgelegt" und "künstlich ersetzt".

3. Schritt: Prüfung, unter Einbezug welcher (textexternen) Kontexte die Inferenzen gezogen und Bedeutungszuweisungen vorgenommen werden

Wie bereits bei Schritt 1 angedeutet, wird die symbolische Lesart des Gartens vermutlich durch den Einbezug von Kontextwissen angeregt bzw. unterstützt. Stefan Descher und Thomas Petraschka beziehen sich hier auf die zeitlich mit der Entstehung des Sonetts im engen Zusammenhang stehende Begegnung von Hofmannsthal und George und der daraus abgeleiteten Annahme, dass das Kunstverständnis Georges ('Abgrenzung der Kunst von der Naturnähe oder Naturnachahmung') Hofmannsthal beeinflusst habe (vgl. Descher / Petraschka 2019: 133). Zudem wird auf eine prominente Äußerung Hofmannsthals in seinem fünf Jahre später erschienenen Vortrag *Poesie und Leben* Bezug genommen und geschlussfolgert:

Die Kunst wird im Gedicht, ganz im Sinne der Überlegungen Georges und Hofmannsthals, als etwas Kostbares und Exklusives markiert, das allenfalls für 'Eingeweihte' zugänglich ist (daher die "Wappengitter"). (ebd.: 134)

Der Einbezug des Kontextwissens wird hier also nicht nur als Argument für eine symbolische Deutung des Gartens und damit eine poetologische Deutung des Sonetts genutzt, sondern führt auch zu einer spezifischen Relationierung der beiden Gärten, deren Gegensatz zwar markiert wird, aber weniger in Form eines nicht auflösenden Widerspruchs. Diese antinomische Spannungshaftigkeit wird hingegen von Andreas Thomasberger, der in seiner Interpretation eine recht ähnliche, vor

⁹ Andreas Thomasberger macht zudem darauf aufmerksam, dass diese Erstarrung zugleich mit Elementen dargestellt wird, die auf Bewegung verweisen: "Der scheinbar erstarrte Garten des Midas charakterisiert sich sprachlich gerade unter ständigem Einbezug seines Anderem." (ebd.)

allem auf Bezügen zu anderen Texten Hofmannsthals basierende Kontextuierung vornimmt, betont:

Das Problem, Lebendiges um der Wahrnehmung willen festhalten zu müssen, erscheint entsprechend im Extrem des Fixierens auf Kosten des Lebendigen und im Extrem der sinnlichen Eindrücke auf Kosten des Festhaltens. (Thomasberger 1994: 118f.)

In der Diskussion dieser Lesarten wäre nun also vor allem zu prüfen, wie Text und Kontext in der Etablierung der Lesarten zusammenspielen, d.h. wie differente lokale (und daraus resultierende globale) Kohärenztablierungen und Makropropositionsbildungen zu einer anderen Perspektivierung der herangezogenen Kontexte führen und wie die herangezogenen Kontexte die lokale und globale Kohärenztablierung beeinflussen.

2.3 Potential für die Thesengenerierung?

Während somit für die Prüfung und Plausibilisierung von Interpretationsthesen angenommen werden kann, dass die kognitionspsychologische Perspektivierung ein nützliches heuristisches Potential besitzt, scheint dies für die Thesengenerierung nur bedingt der Fall zu sein. Nun ist aber ja gerade die Thesengenerierung wohl das entscheidende und für Studierende herausforderndste Momentum der Interpretation. Während die Deskription oder Analyse literarischer Texte durch den Erwerb von Wissen über narratologische Kategorien, Metrum, Reim, Rhetorik oder auch Gattungen gestützt und erlernt werden kann, ist die Kompetenz der Thesengenerierung wohl kaum lehrbar. Die analytische Untersuchung mit Hilfe der entsprechenden literaturwissenschaftlichen Kategorien kann ein heuristisches Potential für die Generierung von Interpretationsthesen haben, sie hat es aber keineswegs zwangsläufig (vgl. Kindt 2015: 100–102). Dass auch die Ansätze der Cognitive Poetics keine Methodenlehre des Verstehens oder eine Anleitung für Interpretationsprozesse bieten, halten Tilmann Köppe und Simone Winko zu Recht fest (Köppe / Winko 2013: 308f.).

Trotz dieser berechtigten Skepsis bezüglich des Nutzens von kognitionspsychologischen Textverstehens-Modellen für die Generierung von (möglichst) zu plausibilisierenden Interpretationsthesen sehe ich doch in der mit diesen Modellen zumindest potentiell gegebenen Sensibilisierung für Textstrukturen eine Chance: Wenn der Einfluss der je spezifischen textuellen Oberflächenstruktur auf die Konstruktionsprozesse dezidiert mit in den Blick genommen wird, was bisher in der literaturwissenschaftlichen Rezeption der Modelle eher selten der Fall ist, kann dies zu einer Lektürehaltung führen, die der Generierung von plausiblen Interpretationsthesen zuträglich ist. So wird, wie oben am Beispiel des Verses "So schön, ich sehn' mich kaum nach jenem andern," angedeutet, der Blick für die Textstellen geschärft, die Inferenzen notwendig machen, die in unterschiedlicher Weise ausgeführt, also nicht logisch zwingend sind. Zudem kann aber auch die explizite Fokussierung der Textstrukturen, die Kohärenzbildungen und Sinnzuweisungen ermöglichen (z.B. Ähnlichkeits- und Oppositionsstrukturen, semantische Isotopien (vgl. Zabka 2013)), ein Ansatzpunkt für die Thesengenerierung sein. So ist ohne Zweifel die Frage, durch welche semantischen Felder jeweils die Quartette und die Terzette von *Mein Garten* bestimmt sind und welche semantische Relation/Spannung sich daraus ergibt, durchaus ein Ansatzpunkt für die Generierung von Interpretationsthesen. Entscheidend ist die Exploration differenter Inferenzen und Makropropositionsbildungen (s. Thesenprüfung).

3 Fazit

Auch wenn das Potential der kognitionspsychologischen Perspektivierung im Kontext der Thesengenerierung vielleicht eher indirekt ist, erscheint mir mit Blick auf die anderen beiden Aspekte (allgemeine Sensibilisierung für Textverstehensprozesse und Thesenprüfung) das Potential des Einbezugs von kognitionspsychologischen Modellen des Textverstehens in die literaturwissenschaftliche Lehre außer Frage zu stehen. Man könnte natürlich einwenden, dass ähnliche Effekte und Prozesse durch die Einübung einer philologisch-textnahen Lesehaltung und die Förderung argumentativ gestützter Interpretationen, bei denen insbesondere der Textnähe der Argumente Relevanz beigemessen wird (vgl. Descher / Petraschka 2019: 144), zu erzielen sind. Dem ist sicher so. Doch das Wissen über Textverstehensprozesse und deren Spezifika beim Lesen literarischer Texte kann helfen, den komplexen und eben auch nur sehr bedingt lehrbaren Erwerb einer solchen Lesehaltung und entsprechender argumentativer Interpretationskompetenzen zu unterstützen. Nicht zuletzt würde die Integration von kognitionspsychologischen Textverstehens-Modellen in die literaturwissenschaftliche Lehre Anschlussstellen zwischen der Literaturwissenschaft und der Textlinguistik eröffnen (vgl. Schwarz-Friesel 2006: 73f.), aber eben auch zwischen der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik.

Literatur

- Christmann, Ursula (2010): "Lesepsychologie", in: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Bd. 11.1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 148–200.
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (2013): "Zwischen Skylla und Charybdis: Kognitionspsychologische Ansätze zur Metapher", in: Lessing, Marie (Hg.): *Zugänge zu Metaphern - Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven*. Paderborn: Fink, 145–160.
- Christmann, Ursula / Schreier, Margrit (2003): "Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte", in: Jannidis, Fortis / Lauer, Gerhard / Martínez, Matías / Winko, Simone (Hg.): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, 246–285.
- Descher, Stefan / Petraschka, Thomas (2019): *Argumentieren in der Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Kindt, Tom (2015): "Deskription und Interpretation. Handlungstheoretische und praxeologische Reflexionen zu einer grundlegenden Unterscheidung", in: Lessing-Sattari, Marie / Löhden, Maike / Meissner, Almuth / Wieser, Dorothee (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93–112.
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

- Kintsch, Walter (1994): "Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte", in: Reusser, Kurt / Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 39–53.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Köppe, Tilmann / Winko, Simone (2013²): *Neuere Literaturtheorien*. Stuttgart: Metzler.
- Lenhard, Wolfgang (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lessing-Sattari, Marie (2017): *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nünning, Vera / Nünning, Ansgar (Hg.) (2010): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze - Grundlagen - Modellanalysen*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (2011): "Forschungsüberblick: Empirische Studien zum Verstehen von Metaphern in literarischen Texten", in: *Didaktik Deutsch*. 30, 74–95.
- Schneider, Ralf (2015): "Interpretationsschemata und Rezeptionsprozess – Anmerkungen zum Interpretieren aus Sicht einer kognitiven Rezeptionstheorie", in: Borkowski, Jan / Descher, Stefan / Ferder, Felicitas / Heine, Philipp D. (Hg.): *Literatur interpretieren. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis*. Münster: Mentis, 251–276.
- Schwarz-Friesel, Monika (2006): "Kohärenz versus Textsinn. Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität", in: Scherner, Maximilian / Ziegler, Arne (Hg.): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 63–75.
- Strasen, Sven (2008): *Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle*. Bd. 10. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Thomasberger, Andreas (1994): *Verwandlungen in Hofmannsthals Lyrik*. Tübingen: Niemeyer.
- Winko, Simone (1995): "Verstehen literarischer Texte versus literarisches Verstehen von Texten. Zur Relevanz kognitionspsychologischer Verstehensforschung für das hermeneutische Paradigma der Literaturwissenschaft", in: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*. 69, 1–27.
- Zabka, Thomas (2012): "Didaktische Analyse literarischer Texte: theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz", in: Frickel, Daniele A. / Kammler,

Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 139–162.

Zabka, Thomas (2013): "Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen", in: Rieckmann, Carola / Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen - Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 51–66.

Anhang

Hugo von Hofmannsthal
*Mein Garten*¹⁰

Schön ist mein Garten mit den gold'nen Bäumen,
Den Blättern, die mit Silbersäuseln zittern,
Dem Diamenthau, den Wappengittern,
Dem Klang des Gong, bei dem die Löwen träumen,
Die ehernen, und den Topasmändern
Und der Volière, wo die Reiher blinken,
Die niemals aus den Silberbrunnen trinken ...
So schön, ich seh'n mich kaum nach jenem andern,
Dem andern Garten, wo ich früher war.
Ich weiß nicht wo ... Ich rieche nur den Thau,
Den Thau, der früh in meinen Haaren hing,
Den Duft der Erde weiß ich, feucht und lau,
Wenn ich die weichen Beeren suchen ging ...
In jenem Garten, wo ich früher war ...

¹⁰ In: Hofmannsthal, Hugo von (1984): *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*, Bd. 1: Gedichte 1. Hg. von Eugene Weber. Frankfurt am Main: S. Fischer, 20.