

INGRID SCHMID-BARKOW

Lesen – Lesen als Textverstehen

1. Problemaufriss

Ein Blick in die Geschichte der Didaktik des Lesens zeigt, dass diese eine Geschichte der Didaktik des Erstlesens ist (vgl. Topsch 2003). Als solche beschäftigte sie sich vorwiegend mit Methoden zur Vermittlung einer basalen Lesefertigkeit, die es ermöglicht, eine Korrespondenz geschriebener Wörter mit Wörtern der gesprochenen Sprache herzustellen. Der Beweis einer ausgebildeten Lesefertigkeit wurde durch flüssiges, gut betonendes, lautes Vorlesen von Texten erbracht, dem die „Sinnentnahme“ gleichzeitig unterstellt wurde. Das sogenannte „weiterführende Lesen“ war ein sprachdidaktisches Stiefkind, texterschließende und interpretative Verfahren wurden vorwiegend auf literarische Texte angewendet und gehörten in die Domäne der Literaturdidaktik.

Die Erstlesedidaktik stützt sich weitgehend auf Forschungsergebnisse der Lesepsychologie (vgl. z. B. Grissemann 1986). Diese beschränkte sich lange Zeit auf das Worterkennen, da die Lesepsychologie davon ausging, dass sich der Lesevorgang in die beiden Komponenten decoding (Worterkennen) und comprehension (Leseverständnis) aufspalten ließe (vgl. Scheerer-Neumann 1997). Diese Ansicht wird nach wie vor im simple-view-Ansatz der Lesepsychologie (Gough/Hoover/Peterson 1996) vertreten, der reading (Lesen) als ein Produkt aus den beiden unabhängigen Faktoren decoding und comprehension begreift.

Doch auch das Verstehen von Texten als eine Form der Sprachverarbeitung war bereits seit den 80er Jahren Gegenstand der kognitionspsychologischen Forschung. Seit dem „PISA-Schock“ werden diese Forschungsergebnisse von Didaktikern in größerem Maße – wenn auch kritisch – rezipiert und es setzte ein Prozess des Umdenkens in der Sprachdidaktik ein, die sich seitdem verstärkt der Textverstehens- bzw. Nichtverstehensprozesse bei Schülern mit entwickelter basaler Lesefertigkeit annimmt.

Obwohl die Sensibilität der Unterrichtenden für die Schwierigkeiten beim Leseverständnis von Schülern und Schülerinnen gewachsen ist, ist die lesediagnostische Kompetenz der Deutsch unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen noch nicht sehr ausprägt. Auch stehen nach wie vor kaum geeignete Testverfahren zur Überprüfung von Textverstehensleistungen zur Verfügung. Die meisten der zur Krisenintervention angebotenen „Lesestrategietrainings“ haben keine diagnostische Basis und sind eher dazu angetan, einem blinden Aktionismus Vor-schub zu leisten als eine fundierte Förderung zu bewirken.

Im folgenden Text sollen zunächst die kognitionspsychologischen Grundlagen des Textverstehens dargestellt werden, um im Anschluss daran Diagnosemöglichkeiten und konzeptionelle Ansätze zum Unterricht des Textverstehens zu umreißen.

2. Die kognitionspsychologische Modellierung des Textverstehens

Lesen ist ein interaktiver Konstruktionsprozess

Obschon Goodman in den 60er und 70er Jahren in seinen Arbeiten zur Lesepsychologie darauf hinwies, dass Lesen kein passives Rezipieren von geschriebener bzw. gedruckter Information ist, sondern der Leser sich aktiv als Sinnkonstrukteur betätigt, der sich hypothesengeleitet und hypothesentestend den Inhalt des Textes erschafft, wird Lesen immer noch häufig mit der Entnahme von Informationen oder Bedeutungen aus Texten gleichgesetzt. Ein Text „enthält“ jedoch keine Bedeutungen, er dient lediglich als Auslöser für die Konstruktion von Bedeutungen, wobei sich externe Informationen aus dem Text mit internen Wissensbeständen aus dem Gedächtnis des Lesers zu einem kohärenten mentalen Gebilde verknüpfen. So gesehen ist Textverstehen ein interaktiver Prozess, bei dem

textgeleitete Bottom-up-Prozesse von der einen Seite und vorwissensgesteuerte Top-down-Prozesse von der anderen Seite her ineinandergreifen. „Ein Text gilt dann als verstanden, wenn es dem Leser gelingt, die Inhalte des Textes in einer geschlossenen, semantischen Struktur zu repräsentieren“ (Grabowski 1991, S. 45f.). Das Produkt von Textverstehensprozessen ist ein mentales Modell oder auch Situationsmodell (Kintsch 1998), dessen Strukturen nicht identisch sind mit den Strukturen des Textes und das bei jedem Leser individuell ausgebildet wird, d. h. zwei Leser, die denselben Text lesen, gelangen nie zu genau demselben Verständnis dieses Textes.

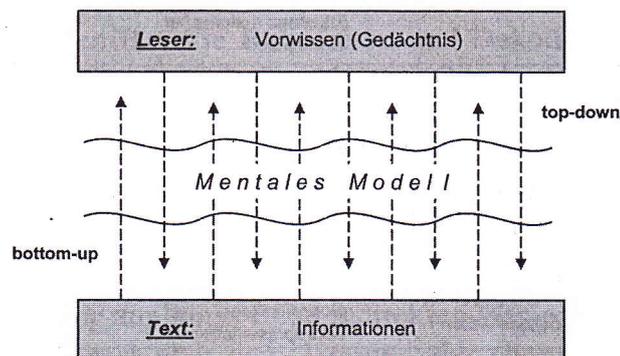


Abb. 1 Interaktive Prozesse des Textverstehens

Das Produkt von Textverstehensprozessen ist ein mentales Modell oder auch Situationsmodell (Kintsch 1998), dessen Strukturen nicht identisch sind mit den Strukturen des Textes und das bei jedem Leser individuell ausgebildet wird, d. h. zwei Leser, die denselben Text lesen, gelangen nie zu genau demselben Verständnis dieses Textes.

Ebenen oder Teilprozesse des Textverstehens

„Lesen ist eine komplexe mentale Aktivität, die mit visuellen Wahrnehmungsprozessen beginnt und mit Denkprozessen endet“ (Ballstaedt/Mandl 1995, 310).

Dieser Satz könnte so verstanden werden, dass beim Lesen verschiedene Teilprozesse sukzessiv, d. h. zeitlich nacheinander geschaltet, durchlaufen werden, tatsächlich dürfte es sich aber um ein simultanes Geschehen handeln. Eine analytische Trennung der Ebenen bzw. Teilprozesse ist jedoch für die Darstellung des Textverstehensprozesses unumgänglich. Auch in interaktionistischen Modellen, die von einer nicht sequentiellen, sondern parallelen Verarbeitung ausgehen, sind die Ebenen hierarchisch angeordnet. Nach Kintsch/van Dijk (vgl. Richter/Christmann 2002) werden fünf Ebenen des Leseprozesses unterschieden: der Aufbau der propositionalen Textrepräsentation, die lokale Kohärenzbildung, die globale Kohärenzbildung, die Bildung von Superstrukturen und das Erkennen rhetorischer Strategien.

Schnotz (2006) spricht von der Bildung multipler mentaler Repräsentationen, die sich auf folgenden Ebenen manifestieren: auf der Oberflächenebene, auf der propositionalen Ebene, auf der Modellebene und des weiteren auf der Kommunikations- und Genre-Ebene. Die beiden letzteren sind wohl im Kontext der kommunikativen Orientierung der Psycholinguistik zu sehen, die gegenwärtig zu beobachten ist (Strohner 2006).

	Ballstaedt / Mandl (1995)	Richter / Christmann (2002)	Schnotz (2006)
↑ metakognitive Prozesse ↓		Erkennen rhetorischer Strategien	Kommunikations- ebene
		Bildung von Superstrukturen	Genreebene
	reduktive Prozesse	globale Kohärenz	
	elaborative und interpretierende Prozesse	lokale Kohärenz	Modellebene
	kohärenzstiftende Prozesse		
	Satzverstehen	propositionale Textrepräsentation	propositionale Ebene
	Worterkennung		
	Sakkaden und Dekodierung	Oberflächenebene	

Abb. 2 Ebenen und Teilprozesse des Textverstehens

der Worterkennung, Prozesse des Satzverstehens, kohärenzstiftende Prozesse, elaborative und interpretierende Prozesse, reduktive Prozesse, metakognitive Prozesse. Dieses Modell integriert auch die hierarchieniedrigen Prozesse unterhalb der propositionalen Ebene in den Leseprozess, womit der Lesevorgang komplett abgebildet wird. Die metakognitiven Prozesse sind nicht einer bestimmten Hierarchiestufe zuzuordnen, sondern laufen prozessbegleitend ab. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Klassifikation der Prozesse und Ebenen.

In der übersichtlichen und leicht verständlichen Darstellung von Ballstaedt/Mandl (1995), an deren Einteilung sich die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Prozessen weitgehend orientieren, sind sieben Komponenten als Teilprozesse ausdifferenziert: Sakkaden und Dekodierungsprozesse, Prozesse

Blickbewegungen und basale Wahrnehmungsprozesse

Jeder Lesevorgang beginnt mit der Aufnahme und Verarbeitung visueller Reize durch die Blickbewegungen der Augen. Dabei springt der Blick in Sakkaden an den Zeilen entlang und fixiert für Bruchteile von Sekunden Ausschnitte der Textzeile, wobei auch Rückwärtsbewegungen, sogenannte Regressionen, vorkommen. Die Wahrnehmungsspanne bei einer Fixation beträgt in der Regel 5 Buchstaben links und 15 Buchstaben rechts des Fixationspunkts. Schwache Leser benötigen mehr und längere Fixationen als geübte Leser und gehen häufiger im Text zurück, auch der Umfang ihrer Wahrnehmungsspanne ist entsprechend geringer. Trainings und Übungen zur Erweiterung der Wahrnehmungsspanne scheinen jedoch zur Verbesserung der Lesekompetenz wenig beizutragen (Richter/Christmann 2002). Vielmehr ist anzunehmen, dass bereits auf der Ebene der peripheren visuellen Verarbeitung Top-down-Prozesse eine Rolle spielen, wenn dabei im Gedächtnis gespeicherte Schemata von Graphemfolgen und Wortschemata aktiviert werden und mit dem perzeptuellen Prozess „von unten“ in Wechselwirkung treten. Bei diesen hypothesen- und erwartungsgesteuerten Prozessen wirken auch die für die jeweilige Einzelsprache spezifischen Übergangswahrscheinlichkeiten mit, die eine bestimmte Abfolge von Graphemen nahelegen.

Worterkennen

Beim Worterkennen sollten die beiden Begriffe Rekodieren und Dekodieren auseinandergehalten werden. Rekodieren betrifft die schlichte Graphem-Phonem-Konversion, die Umsetzung einer Folge von Buchstaben in eine Lautabfolge, was auch mit sinnlosen Silben und Wörtern bewerkstelligt werden kann. Das Dekodieren hingegen hebt auf eine semantische Dimension ab und meint das Erfassen der Wortbedeutung. In der Lesepsychologie hat sich das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens etabliert (Scheerer-Neumann 2003), das einen „indirekten“ und einen „direkten“ Weg annimmt. Beim indirekten Weg erfolgt die lexikalische Identifikation des Wortes über den „Umweg“ der phonologischen Rekodierung, d. h. das Wort wird zuerst in seine lautliche Form übertragen, bevor seine Bedeutung im Gedächtnis abgerufen wird. Beim direkten Worterkennen aktiviert die orthographische Wortform als visueller Stimulus hingegen sofort die Bedeutung im mentalen Lexikon. Direktes Worterkennen ist nur bei bereits bekannten Wörtern möglich, es kann nicht zum Erlesen unbekannter Wörter und von Pseudowörtern angewendet werden.

Ein Problem leseschwacher Kinder ist ihr häufig begrenzter Wortschatz, der ihnen keine Wortidentifikation ermöglicht, weil in ihrem semantischen Lexikon kein Eintrag für die Wortform zu finden ist.

Semantisch-syntaktische Prozesse/propositionale Verarbeitungsebene

Aus kognitionspsychologischer Perspektive besteht der semantische Gehalt eines Textes aus Propositionen. Propositionen sind semantische Relationen, die mehrere Konzepte (Wortbedeutungen) miteinander verbinden. Propositionen sind als Prädikat-Argument-Strukturen organisiert, das Prädikat ist in der Regel ein Handlungs-, Prozess- oder Zustandskonzept, das ein oder mehrere Argumente (z. B. Agent-, Objekt- oder Instrumentkonzepte) miteinander verbindet. So besteht der Satz „Ben liebt Anna“ aus der Proposition LIEBEN; BEN; ANNA, wobei LIEBEN das Prädikat, BEN agent-Argument und ANNA patient-Argument ist.

In der Kognitionspsychologie werden Propositionen als die grundlegenden Einheiten des semantischen Gedächtnisses gehandelt, die Evidenz der „psychologischen Realität“ propositionaler Repräsentationen wurde durch verschiedene Experimente nachzuweisen versucht (Kintsch 1998). Diese Experimente zeigen beispielsweise, dass Sätze mit gleicher Oberflächenstruktur, aber unterschiedlicher Tiefenstruktur in Abhängigkeit von der Art und Anzahl der Propositionen unterschiedlich gut verarbeitet werden (vgl. Groeben 1982; Christmann/Groeben 2001). Die leichtere Verarbeitung von semantisch zusammengehörigen Prädikat-Argument-Strukturen spricht auch auf dieser Ebene für das Vorhandensein von Top-down-Prozessen: So werden bei der Verarbeitung des Prädikats SCHNEIDEN die Rollen des Agenten, des Objekts und des Instruments schon mit aktiviert und bei erwartungsgemäßer Besetzung entsprechend rasch verarbeitet.

Wenn man davon ausgeht, dass Propositionen die universalen mentalen Verarbeitungseinheiten des semantischen Gedächtnisses sind, ist es naheliegend, einen Text in eben solche Propositionen zu gliedern, um ein identisches Format der Textstruktur und der mentalen Verarbeitungsstruktur zu erhalten. Die Segmentierung von Texten in Propositionen hat sich jedoch als extrem aufwendig und schwierig herausgestellt und kann auch nach jahrzehntelanger Forschungsarbeit noch immer nicht befriedigend gelöst werden.

Häufig reicht eine semantische (propositionale) Satzverarbeitung aus, um die Satzbedeutung zu verstehen, beispielsweise ist bei der Prädikat-Argument-Struktur ESSEN; KIND; APFEL klar, dass das Kind den Apfel isst, nicht jedoch bei der Struktur SCHLAGEN; FRITZ; FRANZ. Hier benötigt der Leser syntaktische Informationen, um zu entscheiden, welcher von beiden den aktiven Part spielt und welcher das Objekt der Schläge ist. Diskutiert wird in der lesepsychologischen Forschung, inwiefern die syntaktische Analyse im Sinne einer Phrasengliederung autonom verläuft, was sich im sogenannten „Sackgasseneffekt“ äußert, bei dem eine syntaktische Verarbeitung den Leser zunächst auf

eine falsche Fährte führt, die dann durch eine semantische Kontrolle korrigiert werden muss. Als Beweis für eine untergeordnete Funktion der Syntax werden Untersuchungen angeführt, die zeigen, dass die syntaktische Struktur von Sätzen schon nach kurzer Zeit „vergessen“ ist, während die semantische Information behalten wird (vgl. Ballstaedt/Mandl 1995; Christmann/Groeben 2001; Richter/Christmann 2002).

Kohärenzstiftende Prozesse

Aus der Tatsache, dass die Herstellung von Kohärenz beinahe als Synonym für das Textverstehen bezeichnet werden kann, ergibt sich die zentrale Bedeutung kohärenzbildender Prozesse für das Verstehen beim Lesen. Mit Kohärenz wird die inhaltliche Zusammengehörigkeit von Einheiten eines gesprochenen oder geschriebenen Textes bezeichnet. Diese Zusammengehörigkeit kann als Eigenschaft des Textes gegeben sein, wenn dessen Inhalt semantisch-logisch organisiert ist, gleichzeitig ist Kohärenz jedoch ein mentaler Prozess bzw. das Produkt der konstruktiven Aktivität des Lesers, der den notwendigen Zusammenhang zwischen den Textinformationen selbst herstellt. Hier zeigt sich sehr deutlich das Zusammenspiel zwischen textbasierten (bottom up) und lesergesteuerten (top down) Prozessen.

Lokale (textbasierte) Kohärenzbildung

Für die Bildung lokaler Kohärenz im Text sorgen vor allem sprachliche Mittel der Wiederaufnahme, die eine Verknüpfung zwischen den in verschiedenen Sätzen genannten Referenten herstellen und dadurch einen Bezug auf dieselben Konzepte erlauben. Explizite Formen der Wiederaufnahme erfolgen durch dasselbe Wort, durch andere Substantive, die in Bedeutungsrelation zum Referenten stehen, oder durch Pronomen.

Die Wiederaufnahme durch ein Personalpronomen („*Frau Müller* kam nach Hause. Als Erstes stellte *sie* den Fernseher an.“) ist ein sehr häufig verwendetes Mittel der Wiederaufnahme in Texten und die rezeptive Verarbeitung, d. h. die pronominale Auflösung als spezieller Aspekt der Kohärenzbildung, ist recht gut erforscht. Es hat sich z. B. gezeigt, dass textstrukturelle Faktoren wie die Distanz zwischen einem Antezedenten und dem Pronomen eine wichtige Rolle spielt, insofern der Leser dazu neigt, den zuletzt genannten Antezedenten mit dem Pronomen zu verknüpfen. Auch die Position des Antezedenten im Satz hat Einfluss auf die pronominale Auflösung: Tendenziell wird das Subjekt des vorhergehenden Satzes eher mit dem Pronomen in Verbindung gebracht als das Objekt. Dies erweist sich vor allem bei jüngeren Kindern, die eine rigide Subjektzuweisung vornehmen, während Kinder ab 9 Jahren sich flexibler zeigen (Terhorst 1995).

Wissensbasierte Kohärenzstiftung

Koreferentielle Verknüpfungsmittel reichen nicht immer aus, um aus einem Text eine kohärente Struktur aufzubauen und umgekehrt werden manche Satzfolgen, die koreferentiell unverbunden sind, vom Leser ohne Probleme verstanden, weil er die Verknüpfung auf der Basis seines Wissens selbständig herstellt. Dieses Einbringen von Wissen in den Verstehensprozess wird als Inferenz bezeichnet. Inferenz ist ein Terminus aus der Logik und bedeutet Schluss, der vom logischen Gehalt abgeleitet oder auf Grund einer Äußerung als wahrscheinlich gezogen wird. Mit Hilfe von Inferenzen werden beim Textverstehen fragmentarische, vage oder mehrdeutige Texteingaben ergänzt, präzisiert oder disambiguiert.

Inferenzen werden beeinflusst durch Wissensbestände, die Standardsituationen und Standardhandlungen betreffen, sie werden als Schemata bezeichnet und basieren auf Erfahrungen und dem Weltwissen des Lesers. So wird der Satz: „Er bezahlte die Rechnung und half ihr in den Mantel“ bei den meisten Lesern ein „Restaurant-Schema“ hervorrufen, obwohl in dem Satz weder von einem Restaurant noch von Essen die Rede ist.

Schemata beziehen sich auf die Organisation mentaler Wissensstrukturen im Langzeitgedächtnis, Inferenzen sind prozesshaft und zielen auf die eigentliche, konstruktive, mitunter auch kreative Aktivität beim Lesen. Wenn solche Inferenzen über das Maß hinausgehen, das zum Verständnis der expliziten Textbasis notwendig ist, spricht man von Elaborationen. Elaborative Prozesse steuern ergänzendes Wissen und Erinnerungen bei und rufen auditive und vor allem visuelle Vorstellungen wach. Sie aktivieren damit mentale Repräsentationen auf tieferen Ebenen und bewirken eine intensivere Vernetzung von Informationen, eine „tiefere“ Verarbeitung und ein besseres Behalten von Inhalten.

Zur Entwicklung der Inferenzfähigkeit bei Kindern gibt es bislang nur wenige Untersuchungen. In einer explorativen Studie mit Kindern eines ersten und dritten Schuljahrs konnte Studer (1998) feststellen, dass die Kinder spontan zur Bildung von kausalen und elaborativen Inferenzen neigen und dass die Inferenzfähigkeit mit dem Alter linear zunimmt.

Eine Untersuchung von Oakhill/Yuill (1996) weist auf besondere Schwierigkeiten von leseschwachen Kindern bei der Inferenzbildung hin.

Globale Kohärenzbildung/reduktive Strategien

Da die Gedächtniskapazität beschränkt ist und die Verarbeitung eines Textes kein „Kopiervorgang“ ist, muss beim Lesen eine Reduktion der Textbasis vorgenommen werden, d. h. nur die wesentliche Information wird als „verdichteter Gehalt“ in das Gedächtnis übernommen. Diese Verdichtung auf das Wesentliche eines Textes wird als globale Kohärenz bezeichnet.

Kintsch versuchte zunächst, die globale Kohärenz über eine hierarchische Strukturierung des Textes zu definieren, indem er die Propositionen in hierarchiehohe und hierarchieniedrige klassifizierte, und davon ausging, dass den hierarchiehohe eine herausragende Rolle bei der Bildung der globalen Kohärenz zukommt. Es hat sich allerdings gezeigt, dass es kein objektives Kriterium für die Einschätzung der Ranghöhe von Propositionen gibt. Das Problem der übergeordneten Propositionen versuchte van Dijk mit seinem Makrostrukturmodell zu lösen (vgl. Friedrich 1995). Dieses Modell führt die Ebene der Makropropositionen ein, zu denen die Mikropropositionen einer Textbasis verdichtet werden. Dies geschieht mit Hilfe der drei Makrooperatoren „deletion“ (Tilgen irrelevanter oder redundanter Information), „generalization“ (Generalisieren) und „construction“ (Formulieren eines thematischen Satzes). Ergänzt wurden diese drei Operatoren später durch einen vierten: „combination“ (Bündelung oder Kombination).

Bei der Anwendung dieser Makroregeln sind offenbar signifikante Altersunterschiede zu beobachten. Jüngere Kinder und leseschwache Probanden verfahren beim Tilgen nach anderen Relevanzkriterien als Erwachsene, sie neigen dazu, sich die spektakulären oder witzigen Einzelheiten zu merken anstelle der wesentlichen Information, außerdem bevorzugen sie eine Copy-delete-Strategie, während geübte Leser mit dem Ausgangstext flexibler umgehen.

Bildung von Superstrukturen/Erkennen rhetorischer Strategien

Über die Bildung von Makrostrukturen hinaus unterliegen Texte globaleren Organisationsprinzipien, die nach van Dijk als Superstrukturen bezeichnet werden können. Diese Textstrukturen, die als „story grammars“ bei der Rezeption von literarischen Texten schon lange Beachtung finden, sind in hohem Maß konventionalisiert. Durch die Kenntnis solcher Superstrukturen können sogar Defizite in hierarchieniedrigen Verarbeitungsprozessen wie dem Worterkennen teilweise kompensiert werden.

Das Erkennen und Beachten von Superstrukturen zeichnet gute Leser aus. Die Sensibilität für Textstrukturen ist altersabhängig, bei Erwachsenen ist sie abhängig von Faktoren wie der verbalen Intelligenz, dem Bildungsgrad und den Lesegewohnheiten (Friedrich 1995).

Richter/Christmann (2002) heben von Superstrukturen noch die rhetorischen Strategien in Texten ab, deren Identifikation und Verständnis zum Erkennen der Autorenintention und somit zur angemessenen Interpretation des Textes beiträgt.

Aus der Darstellung Kintschs (1998) geht nicht klar hervor, inwiefern zwischen Superstrukturen und rhetorischen Strategien zu differenzieren ist, „rhetorical superstructures“ und „rhetorical schemas“ scheinen vom Autor synonym

verwendet zu werden. Kintsch führt als Beispiele für rhetorische Schemata die Illustration, das Vergleichs- und Kontrast-Schema und die prozedurale Beschreibung an, die als erkennbare Organisationsprinzipien das Verständnis von Texten erleichtern. Nicht inbegriffen scheinen hier Formen der Anschlusskommunikation, wie sie schon in älteren Textverstehensmodellen (vgl. Groeben 1982) beschrieben werden: „kritisches Verstehen“, „Bewertung – kritisches Denken“, „den Argumentationsweg herausfinden, der den Standpunkt des Autors rechtfertigt“, „die Validität von Aussagen beurteilen“ oder „Bewertung der Ideen des Autors durch den Leser“.

Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien, die dazu dienen, das eigene Verständnis zu überwachen, werden auch als „comprehension monitoring“ bezeichnet. Damit ist die Fähigkeit gemeint, das eigene Textverständnis einzuschätzen und zu kontrollieren, wobei der Leser reflektieren muss, inwieweit oder warum ein Textproblem zu einem mangelnden Verständnis führen kann.

Eine Möglichkeit, Textverständnisschwierigkeiten zu beheben, ist der Rückblick im Text. Er ist sinnvoll, wenn der Leser eine vorausgehende Textinformation nicht mehr erinnern kann oder nicht beachtet hat, weil er sie für das weitere Textverständnis nicht für wichtig gehalten hat. Er kann aber auch im Text nach vorne springen, um zu sehen, ob sich die Frage, die sich ihm beim Lesen gestellt hat, im weiteren Verlauf des Textes beantworten lässt, oder er kann eine andere Quelle (Wörterbuch, Lexikon, Experten) zu Rate ziehen, um sein Textverständnisproblem zu lösen. Weitere Strategien sind, die offene Frage zu notieren, zu reflektieren und sie mit eigenen Wissensbeständen in Verbindung zu bringen oder aber die Lektüre abbrechen. Leseschwache Schüler neigen dazu, Verstehensprobleme beim Lesen ihrer eigenen Unfähigkeit zuzuschreiben, anstatt die Probleme im Text zu verorten und Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

3. Diagnosemöglichkeiten des Textverstehens

Im Jahre 1991 wurden Daten für eine internationale Studie (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) erhoben, in der die Leseleistungen von Schülern und Schülerinnen aus 3. und 8. Klassen aus der alten Bundesrepublik und aus der ehemaligen DDR international verglichen wurden. Schon damals schnitten die deutschen Schüler nur mittelmäßig ab. So nahmen die getesteten Achtklässler aus Ostdeutschland im Vergleich von insgesamt 19 Ländern den 8. und die aus Westdeutschland den 12. Rang ein (Lehmann u. a. 1995). Doch erst durch die Ergebnisse von PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) wurde die Öffentlichkeit alarmiert und eine aufgelegte bildungspolitische Diskussion in Gang gesetzt.

Der Konzeption von PISA wurde folgende Definition von Lesekompetenz zugrunde gelegt:

Lesekompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 80)

Aus textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen (vgl. Abb. 3) werden drei Berichtsskalen (Abb. 4) abgeleitet (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 82f.).

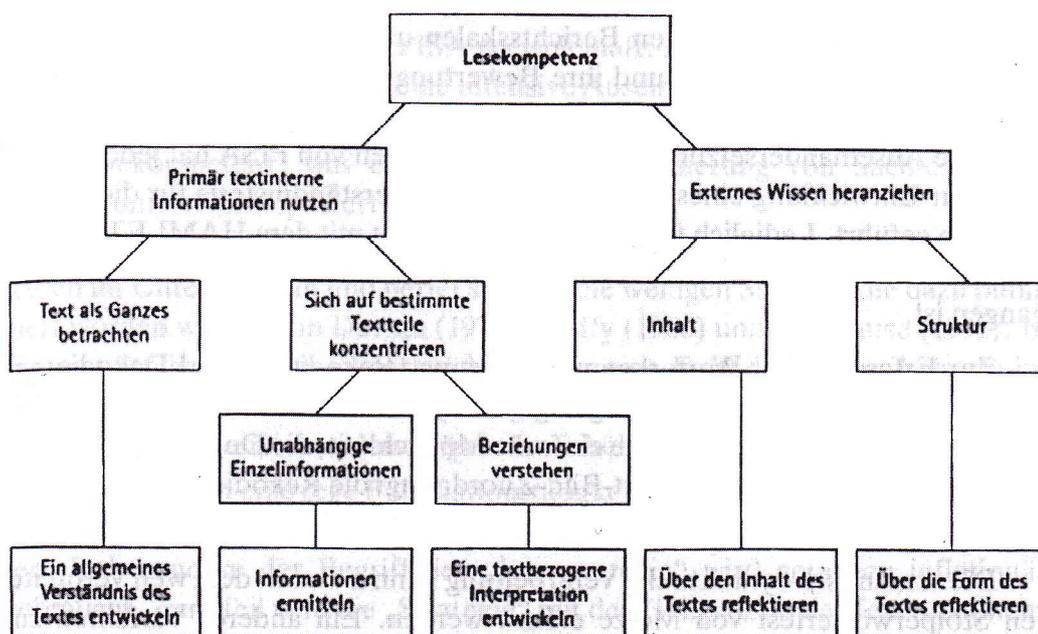


Abb. 3 Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA

Aspekte des Lesens	Subskalen
• Informationen ermitteln	→ Informationen ermitteln
• Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln	→ Textbezogenes Interpretieren
• Eine textbezogene Interpretation entwickeln	
• Über den Inhalt des Textes reflektieren	→ Reflektieren und Bewerten
• Über die Form des Textes reflektieren	

Abb. 4 Die drei Subskalen in PISA

Diese Subskalen sind in 5 Kompetenzstufen untergliedert. Die Zuordnung zu einer Kompetenzstufe erfolgt, wenn mindestens 62 % der Aufgaben dieser Stufe gelöst werden können.

Die untersuchten Schüler und Schülerinnen aus Deutschland lagen an 21. Stelle von 31 teilnehmenden Ländern; 10% der deutschen Schüler und Schülerinnen erreichten nicht die Kompetenzstufe 1, weitere 12,7% waren auf der Kompetenzstufe 1 anzutreffen, d. h. dass fast 23% der getesteten deutschen Schüler und Schülerinnen den Mindeststandard der Kompetenzstufe 2 nicht erreichten (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Außerdem brachte die Studie ein lesediagnostisches Vakuum an deutschen Schulen ans Licht: nur 11% der sogenannten Risikoschüler (unterhalb Kompetenzstufe 1) waren von ihren Lehrern als lese-schwach identifiziert worden.

In der Folge sind das PISA zugrundegelegte kognitionspsychologische Konstrukt, die daraus abgeleiteten Berichtsskalen und Kompetenzstufen und die Konstruktion der Aufgaben und ihre Bewertung eingehend diskutiert worden (exemplarisch sei auf den Sammelband von Abraham u. a. 2003 verwiesen). Die kritische Auseinandersetzung mit den Testmethoden von PISA hat jedoch noch nicht zur Entwicklung eines einsatzfähigen Leseverständnistests für die Sekundarstufe geführt. Lediglich für die Primarstufe liegt mit dem HAMLET 3–4 ein Leseverständnistest vor, der aus der oben erwähnten IEA-Studie hervorgegangen ist.

Zur Erfassung der Worterkennungsleistung (Rekodieren und Dekodieren) wurden zahlreiche Lesetests vorgelegt, die jedoch – altersadäquat – für die Primarstufe entwickelt sind. Eine einfache Möglichkeit, die Dekodierleistung zu erfassen, sind Aufgaben zur Wort-Bild-Zuordnung; die Rekodierleistung wird in der Regel über das Erlesen von Pseudowörtern abgeprüft.

Die semantisch-syntaktische Verarbeitung kann z. B. mit dem weit verbreiteten Stolperwörtertest von Metzke erfasst werden. Ein anderes Verfahren zur Erfassung von Prozessen auf dieser Verarbeitungsebene ist ein Cloze-Procedure-Test. Dieser besteht aus einem Text, bei dem jedes fünfte Wort getilgt wurde und von den Probanden eingesetzt werden muss.

Aufschluss über inferentielle Prozesse geben Fragen zum Text, die jedoch so konstruiert sein müssen, dass sie tatsächlich solche kognitiven Operationen erfordern, wie z. B. in den sogenannten „Logicals“, die den Aufbau eines mentalen Modells und logisches Schlussfolgern implizieren. Leider sind die Aufgaben in vielen Leseübungsmaterialien so schlicht konstruiert, dass lediglich wörtlich im Text gegebene Informationen wiedererkannt werden müssen, was weniger mit kognitiven Verarbeitungsprozessen als mit Behaltensleistungen zu tun hat.

Über reduktive Strategien geben Nacherzählungen und Inhaltsangaben Auskunft, wobei hier die rezeptiven Prozesse von den sprachproduktiven Fähigkeiten nicht mehr gut zu isolieren sind. Die Fähigkeit des Zusammenfassens scheint jedenfalls ein guter Indikator für die Leseverständnisleistung zu sein (Friedrich 1995).

Metakognitive Strategien werden in der Forschung durch die Darbietung inkonsistenter Texte überprüft. Dabei werden interne Unstimmigkeiten, das sind widersprüchliche Aussagen innerhalb eines Textes, von externalen Inkonsistenzen, die durch das eigene Weltwissen widerlegt werden, unterschieden.

Ein differentialdiagnostisches Instrument zur Erfassung von Textverstehensprozessen steht aber noch aus, für eine gezielte Förderung wäre dies jedoch eine sehr wünschenswerte Voraussetzung.

4. Zum Unterricht des Textverstehens

Die Veröffentlichungen nach PISA (beispielhaft: Abraham u. a. 2003; Fix Jost 2005; Baurmann 2006) zeigen eine intensive Auseinandersetzung der Deutschdidaktik mit dem Verstehen von Texten unter funktional orientierter Auffassung von Lesekompetenz, was eine verstärkte Fokussierung von Sachtexten im Deutschunterricht impliziert.

Bereits 1995 wies Reitsma auf das Instruktionsdefizit von Textverstehensstrategien im Unterricht hin und berief sich auf die wenigen Studien, die dazu publiziert worden waren: von Durkin (1979), Duffy (1986) und Aarnoutse (1991). In eigenen Studien konnte er nachweisen, dass eine Fortbildung von Lehrern im Unterrichten von Textverstehensstrategien sowohl die Qualität des Unterrichts als auch die Textverstehensleistungen der Schüler verbessern kann.

Inzwischen ist eine rege Publikationstätigkeit zum Umgang mit (Sach)texten im Unterricht und von Lese- oder Textverstehensstrategietrainings zu beobachten. Insbesondere der Begriff der „Lesestrategie“ wird geradezu inflationär gebraucht. Zum Teil wird die „Strategie“ mit dem Teilprozess des Textverstehens gleichgesetzt, bezeichnet also eine kognitive Operation (z. B. „reduktive Strategie“), zum Teil bezieht sie sich auf eine handwerkliche Technik wie das „Unterstreichen“ von Wichtigem, als könnte das Unterstreichen zum Erkennen des Wichtigsten eines Textes führen. Leubner (2005) spricht denn auch alternativ von „Aufgaben“, die sich den Phasen „vor dem Lesen“, während des Lesens“ und „nach dem Lesen“ zuordnen lassen. Eine übersichtliche Klassifikation von Strategien in didaktisch operationalisierter Form findet sich bei Abraham (2003, S. 215), der vorschlägt, sie als Lese- und Schreibstrategien in „situierter Schriftlichkeit“ im „themazentrierten Deutschunterricht“ zu integrieren. Die Befunde direkter Strategietrainings, in denen Strategien als Selbstzweck definiert werden, sind nicht so überzeugend, als dass man Schülern und Schülerinnen beliebige und oft belanglose Texte zum Üben zumuten müsste. Dem direkten Strategietraining steht ein didaktisches Konzept gegenüber, in dem Lese- und Schreibstrategien ineinandergreifen und instrumentelle Funktionen im Umgang mit Texten erfüllen, und zwar mit Texten, die wiederum funktional sind, um sich ein Thema zu erarbeiten. Didaktische Ansätze, die produktive und rezeptive Text-

arbeit miteinander verbinden und die Arbeit an Texten in den Dienst des Wissenserwerbs stellen, der fachübergreifend über den Deutschunterricht hinausweist, gewinnen in der deutschdidaktischen Diskussion zunehmend an Boden.

Leseempfehlungen

Um in die Kognitionspsychologie eingeführt zu werden, empfiehlt sich noch immer das inzwischen fast historisch anmutende, aber wunderbar zu lesende Standardwerk von Groeben (1982); einen rezenten, leicht verständlichen Überblick bieten Ballstaedt/Mandl (1995). Zur eingehenderen Lektüre sind Christmann/Groeben (2001) und Richter/Christmann (2002) zu empfehlen, zur Didaktik des Textverstehens der Sammelband von Abraham (2003).

Literatur

- Aarnoutse, C. A. J. (1991): Begrijpend lezen in het basisonderwijs. In: Reitsma P./Walraven, A. M. A. (Hrsg.): *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon.
- Abraham, Ulf u. a. (Hrsg., 2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach.
- Abraham, Ulf (2003a): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach, S. 204–219.
- Ballstaedt, Steffen-Peter/Mandl, Heinz (1995): *Leserpsychologie*. In: *Stiftung Lesen* (Hrsg.): *Lesen im internationalen Vergleich. Teil II*. Berlin/München: Quintessenz, S. 309–326.
- Baumann, Jürgen (2006): *Texte verstehen im Deutschunterricht*. In: Blühdorn, Hardarik u. a. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 239–253.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2001): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. Hohengehren: Schneider, S. 145–223.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg., 2001): *PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Duffy, G. G. u. a. (1986): The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: a study of reading teacher effects. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, S. 237–252.
- Duffy, G. G. u. a. (1987): Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 22, S. 347–368.
- Durkin, D. (1979): What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 14, S. 481–533.
- Fix, Martin/Jost, Roland (Hrsg., 2005): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Friedrich, Helmut F. (1995): *Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten*. Münster: Aschendorff.
- Gough, Philip B./Hoover, Wesley A./Peterson, Cynthia L. (1996): Some Observations on a Simple View of Reading. In: Cornoldi, Cesare/Oakhill, Jane (Hrsg.): *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, S. 1–13.
- Goodman, Kenneth S. (1967): Reading: A psycholinguistic guessing game. In: *Journal of the Reading Specialist* 6, S. 126–135.

- Goodman, Kenneth S. (1976): Die psychologische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen – Theorien und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, S. 139–151.
- Grabowski, Joachim (1991): Der propositionale Ansatz der Textverständlichkeit: Kohärenz, Interessantheit und Behalten. Münster: Aschendorff.
- Grissemann, Hans (1986): Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens. Bern: Hans Huber.
- Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Hamburger Lesetest 3-4 – HAMLET. Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Poerschke, Jan (1997). Weinheim: Beltz.
- Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A Paradigm of Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, Rainer, H. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leubner, Martin (2005): Gebrauchtexte und ihre Didaktik. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 319–346.
- Metze, Wilfried: Stolperwörter Lesetest. www.lesetest1-4.de (5.5.2009).
- Oakhill, Jane/Yuill, Nicola (1996): Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation. In: Cornoldi, Cesare/Oakhill, Jane (Hrsg.): Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention. Mahwah: Erlbaum, S. 69–92.
- Reitsma, Pieter (1995): Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Leseschwierigkeiten. In: Brügelmann, Hans u. a. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil: Libelle, S. 160–172.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, S. 25–58.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1997): Lesen und Leseschwierigkeiten. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Pädagogische Psychologie, Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 279–325.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2003): Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh, S. 513–524.
- Schnotz, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, Hardarik u. a. (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/New York: de Gruyter, S. 222–238.
- Strohner, Hans (2006): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blühdorn, Hardarik u. a. (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/New York: de Gruyter, S. 187–204.
- Studer, Thomas (1998): Inferenzen beim ersten Lesen. Eine explorative Studie im Rahmen der Psycholinguistik. In: Hollenweger, Judith/Studer, Thomas (Hrsg.): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Bern: Peter Lang, S. 101–132.
- Terhorst, Evamaria (1995): Textverstehen bei Kindern. Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Topsch, Wilhelm (2003): Geschichte der Didaktik des Lesens. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh, S. 501–512.