

Textverstehen im Unterricht : Unterricht im Textverstehen

Autor(en): **Schmid-Barkow, Ingrid**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **87 (2000)**

Heft 9: **Sprachförderung**

PDF erstellt am: **27.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530313>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Textverstehen im Unterricht – Unterricht im Textverstehen

Fernsehprogramm, Kochrezepte, Zeitungsanzeigen, Beipackzettel oder Romane – Texte zum Lesen begegnen uns überall. Auch im Internetzeitalter entnehmen wir Informationen aus Texten, ob sie uns nun auf Papier oder auf dem Bildschirm präsentiert werden. Der Umgang mit Texten scheint auch im Unterricht eine selbstverständliche Sache zu sein. Texte spielen nicht nur im Deutschunterricht und dort nicht nur in literarischer Form eine Rolle; in vielen anderen Schulfächern wie Biologie, Erdkunde, Geschichte, Gemeinschaftskunde, ja selbst in Mathematik werden Texte gelesen. Sinnverstehendes Lesen wird im Unterricht permanent gefordert, Textverstehen als Kompetenz auf Seiten der Schüler und Schülerinnen¹ zumindest ab der Sekundarstufe meist stillschweigend vorausgesetzt. Darf man das?

Einschätzung der Leseverständnisseleistungen

Sind unsere Schüler im sinnverstehenden Lesen von Texten tatsächlich so versiert? Zweifel sind durchaus angebracht, traut man den Erfahrungen von Lehrerinnen an Hauptschulen² und den Ergebnissen der IEA-Studie³ von Rainer H. Lehmann.

Nach dieser gross angelegten, internationalen Vergleichsstudie sind die Leseleistungen deutscher Schüler der achten Jahrgangsstufe gerade mal Mittelmass: vergleicht man die Schülerleistungen innerhalb der OECD-Staaten, liegen ostdeutsche Schüler knapp über, westdeutsche Schüler knapp unter dem Durchschnitt im internationalen Vergleich – nicht gerade ein Ruhmesblatt für eine Kulturnation ersten Ranges, als die sich die Deutschen doch gerne noch fühlen würden. Die Schweiz nimmt übrigens Platz 5 in der Skala der 19 OECD-Staaten ein. (Vielleicht sind die folgenden Ausführungen für die eine oder die andere Schweizer Lehrerin trotzdem von Interesse).

Nach dieser Vergleichsstudie sind die Leseleistungen deutscher Schüler der achten Jahrgangsstufe gerade mal Mittelmass.

Überprüft wurde in dieser Studie das *Leseverständnis*, und zwar anhand unterschiedlich langer Erzähl-, Sach- und Gebrauchstexte, zu denen die Probanden Fragen im Multiple-Choice-Verfahren zu beantworten hatten. Es ging also nicht um die Bewertung lesetechnischer Fertigkeiten wie die Geschwindigkeit oder die Genauigkeit des Rekodierens.

Lesediagnose: Worterkennen und Leseverständnis

Die Lesekompetenz setzt sich aus zwei Faktoren zusammen: dem Prozess des Worterkennens (Dekodieren) und dem Leseverständnis (Comprehension). Diese Ansicht vertritt zumindest der «simple-view-Ansatz» in der Leseforschung⁴. Bisher beschäftigte sich die Leseforschung vorwiegend mit dem lesespezifischen Faktor des Worterkennens. Erst in letzter Zeit wendet sie sich den Prozessen des Leseverständnisses zu, die

insofern als leseunspezifisch gelten, als ihnen eine weitgehende Affinität zu Hörverstehensprozessen unterstellt wird. Leseschwierigkeiten können sich entweder beim Dekodieren oder im Leseverständnis oder in beiden Komponenten niederschlagen. Ob und wie das Dekodieren und das Leseverständnis in Wechselwirkung zueinander stehen, ist noch nicht geklärt, «Bottom-Up»- und «Top-Down»-Theorien konkurrieren hier miteinander (Klicpera, Gasteiger-Klicpera). Auch bei älteren Schülern sind noch Schwierigkeiten beim Worterkennen vorstellbar, doch kann wohl davon ausgegangen werden, dass sich die Leseschwierigkeiten von Schülern in der Sekundarstufe eher auf der Ebene des Leseverständnisses manifestieren. Um diese Vermutung zu bestätigen, wäre allerdings eine differenzielle Lesediagnostik erforderlich. Nun scheint das Wort Lesediagnose in der Sekundarstufe allerdings ein Fremdwort zu sein. Betrachtet man jedenfalls den Markt der Schulleistungstests, fällt auf, dass im Gegensatz zur Primarstufe, für die in den letzten Jahren einige neue Lesetests entwickelt wurden, für den Sekundarbereich so gut wie keine Lesetests angeboten werden.

Die Komponente des Dekodierens wird in den folgenden Ausführungen ausser Acht gelassen, wir wenden uns den Textverstehensprozessen zu.

Teilprozesse des Textverstehens

Textverstehen ist ein geistiger Prozess und verlangt eine konstruktive Aktivität des Lesers. Ein Text wird vom Leser verstanden, wenn es ihm gelingt, sich «im Geiste» eine Vorstellung zu bilden, mit der er die im Text sprachlich vermittelten Sachverhalte rekonstruiert. Der Aufbau einer solchen mentalen Repräsentation (auch Diskursmodell genannt) erfordert die simultane Bewältigung vielschichtiger kognitiver Vorgänge: Es müssen grammatikalisch-syntaktische Operationen durchgeführt werden, um die syntaktische Funktion der Wörter und der Beziehungen dieser Wörter untereinander zu bestimmen, beispielsweise welches Nomen Subjekt des Satzes ist oder worauf sich anaphorische Hinweise in Gestalt von Pronomen beziehen. Diese Prozesse laufen beim geübten Leser automatisch ab. Wir können uns jedoch dabei beobachten, wie wir diese grammatisch-syntaktischen Operationen bewusst und gezielt einsetzen, wenn wir Texte in einer Fremdsprache lesen, beim Lesen auf ungewöhnliche bzw. inkorrekte Satzstrukturen stossen oder mit nicht eindeutigen syntaktischen Relationen konfrontiert werden. Ein Beispiel: *Fritz holt Franz zum Kicken ab. Er will immer ins Tor.* Wer will hier immer ins Tor? Wie lösen Sie das Pronomen auf? Tendieren Sie dazu, die Referenz des Pronomens zum Subjekt des vorhergehenden Satzes herzustellen oder eher zum Objekt, weil dieses als letztes genannt wurde oder lassen Sie die Referenz offen und prüfen Sie beide Hypothesen im Verlauf des weiteren Textes? Für die Strategien pronominaler Auflösung scheint es altersabhängige Präferenzen zu geben, jüngere Kinder verfolgen demnach eher eine rigide Subjektstrategie, während ältere Kinder und Erwachsene flexibler verfahren (Terhorst).

Für Strategien pronominaler Auflösung scheint es altersabhängige Präferenzen zu geben.

Das Verstehen von Texten setzt Vorwissen voraus, da im Text nicht alles expliziert werden kann, was zum Verständnis notwendig ist. Die «Leer-

stellen» muss der Leser mit seinem eigenen Wissen ausfüllen, d. h. er inferiert Wissen. Dieses im Langzeitspeicher abgelegte Wissen wird während des Textverstehensprozesses aktiviert und in das Diskursmodell integriert. Wenn z. B. in einem Text aus den Zutaten *Reis*, *Milch* und *Zucker* auf das Gericht geschlossen werden soll, welches sich damit zubereiten lässt, muss der Leser wissen, dass es so etwas wie *Milchreis* gibt und möglichst auch noch, wie man ihn zubereitet.⁵ Das Beispiel macht deutlich, dass das Wissen kulturspezifisch geprägt ist. Dieser Umstand müsste angesichts unserer multikulturellen Schulklassen in der Hauptschule bei der Entwicklung von Fördermaterialien berücksichtigt werden.

Aber nicht nur Sach- und Weltwissen spielt für das Textverständnis eine Rolle, auch das Wissen über den Aufbau und die Struktur von Texten, die Verfügbarkeit von Handlungs- und Geschichtenschemata (Story Grammars) tragen ganz erheblich zum Textverstehen bei. Im Vorteil sind hier Kinder, denen viel vorgelesen wurde und die mit eigenen Lektüreerfahrungen aufwarten können.

Die mentale Rekonstruktion eines Textes verlangt ausserdem die Verknüpfung der neu auftretenden Informationen mit den vorhergehenden Aussagen, d. h. die Informationen werden dahingehend überprüft, ob sie sich konsistent zum übrigen Text verhalten und in den Aufbau des mentalen Diskurses einfügen lassen. Dieser Vorgang findet im Arbeitsgedächtnis statt, das die notwendigen Informationen präsent halten muss. Um diese Aufgabe zu bewältigen, müssen die Aussagen des Textes in grössere Einheiten kodiert werden (man spricht dabei beispielsweise von der Bildung von Prädikat-Argument-Strukturen, Makro- und Superstrukturen), da das Gedächtnis unmöglich den gesamten elaborierten Text speichern kann.

Letztendlich entscheidet der Leser über richtig oder falsch, wahr oder unwahr oder vielleicht auch nur über wichtig oder unwichtig. Wenn er die Aussagen des Textes in seinen Wissensbestand eingliedert und sie im Langzeitgedächtnis abspeichert, hat ein Lernprozess stattgefunden. Wenn es der Lehrerin gelingt, solche Prozesse im Unterricht zu evozieren, darf sie mit Fug und Recht stolz auf sich sein.

Letztendlich entscheidet der Leser über richtig oder falsch, wahr oder unwahr.

Beobachtung und Erfassung von Textverstehensprozessen

Beim Verstehen eines Textes werden also einzelne Informationen kodiert und gespeichert, zueinander in Beziehung gesetzt, mit neuen Informationen verglichen und durch bereits vorhandenes Wissen ergänzt und präzisiert. Dass es kein leichtes Unterfangen ist, solche Prozesse zu beobachten und zu erfassen, leuchtet unmittelbar ein. Es gibt keine direkten Methoden, diese kognitiven Vorgänge zu messen, so dass wir weitgehend auf indirekte Techniken zur Überprüfung des Textverstehens angewiesen sind.

Eine Möglichkeit, das Textverstehen zu überprüfen, liegt in der Beantwortung von Fragen zum Text. Standardisierte Leseverständnistests greifen in der Regel auf ein Verfahren mit Multiple-Choice-Antworten

*Die Technik des
Fragenstellens zum
Text ist eine gängige
Methode zur
Bewertung des
Textverständnisses.*

zurück. Die Vorgabe einer Auswahl von Antworten befreit die Schüler von der Anforderung, Antworten selbst formulieren zu müssen, und verhindert, dass die produktive Leistung des Schreibens mit in die Bewertung der Verständnisleistung einfließt. Ausserdem erleichtert es die Auswertung, da zur Bewertung frei formulierter Antworten Kriterien erstellt werden müssten; die Ergebnisse verschiedener Probanden werden durch vorgegebene Antworten vergleichbarer, die Objektivität des Testverfahrens erhöht sich. Auch in der Unterrichtspraxis ist die Technik des Fragenstellens zum Text eine durchaus gängige Methode zur Beförderung und Bewertung des Textverständnisses, seien sie nun mündlich im Unterrichtsgespräch oder schriftlich auf Arbeitsblättern formuliert. Häufig bleiben diese Fragen jedoch einem niedrigen Niveau des Leseverständnisses verhaftet.

Zur differenzierteren Beschreibung und Bewertung von Textverstehensfähigkeiten scheint mir das Leseverständnisstufenmodell, auf dem der von Lehmann u.a. entwickelte Hamburger Lesetest 3–4 (HAMLET) basiert, gut geeignet. Auch wenn die Zuordnung der Fragen und Antworten zu den Leseverständnisniveaus im Test selbst in einzelnen Fällen nicht immer eindeutig nachvollziehbar ist, kann das Modell des HAMLET doch als Raster für die eigene Ausarbeitung von Verständnisfragen zu beliebigen Texten verwendet werden. Dazu möchte ich die Leseverständnisstufen des HAMLET im einzelnen kurz beschreiben:

Auf der ersten Stufe des Leseverständnisses gelingt es dem Schüler, einfache Informationen im Text aufzufinden, wenn diese Informationen in der Frage und im Text jeweils im selben Zusammenhang stehen und den gleichen Wortlaut haben.

Auf der zweiten Stufe können Informationen gezielt entnommen werden, auch wenn die Formulierungen in der Frage und im Text sprachlich nicht identisch sind, die gesuchte Information in einer längeren Textpassage steht oder zur Beantwortung eine einfache Hintergrundinformation notwendig ist, die nicht im Text steht.

Auf der dritten Stufe wird das Kombinieren und Rekonstruieren von Informationen und/oder von Handlungs- und Hintergrundmotiven eines Textes gefordert.

Auf der vierten Stufe sind Schlussfolgerungen zu ziehen und inferenzielle Verknüpfungen zu leisten.

Erfahrungen in einem Seminar mit Lehramtstudierenden haben allerdings gezeigt, dass es einiger Reflexion und Routine im Umgang mit Texten bedarf, um anspruchsvollere Fragen auf der Leseverständnisstufe 3 und 4 mit einer entsprechenden Auswahl von Antworten zu formulieren. Der Aufwand ist für Unterrichtende aber durchaus lohnend, impliziert er doch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text. Dabei können sich auch der Lehrerin metakognitive Offenbarungen auftun, wenn sie z. B. merkt, dass sie selber etwas in den Text «hineingelesen» hat, was einer präzisen Überprüfung durch den Text nicht standhält, will sagen, die eigenen Inferenzen und kognitiven Vorgehensweisen werden

reflektiert, was für Lehrerinnen, die solche Prozesse bei Schülern initiieren möchten, nicht von Nachteil sein dürfte.

Multiple-Choice-Verfahren zeigen im Übrigen, dass in das Textverstehen in hohem Masse textunabhängige Variablen wie Allgemeinwissen, verbale Intelligenz und die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken einfließen. Ein Versuch mit Studierenden, denen ich Fragen aus dem HAMLET vorlegte, ohne dass sie die dazugehörigen Texte zu Gesicht bekamen, bestätigte dies eindrucksvoll: Bis zu $\frac{2}{3}$ der Fragen waren auch ohne Textvorlage mit «gesundem Menschenverstand» richtig zu beantworten.

Ein anderes Verfahren, das sich im Sinne eines Tests objektivieren lässt, ist die sogenannte Cloze-Procedure. Hier wird ein Text in der Weise vorbereitet, dass Wörter nach einer bestimmten Regel (z. B. jedes fünfte Wort) ausgelassen werden, die Schüler haben die Lücken – mit oder ohne Kenntnis des Originaltextes – zu ergänzen. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass das Ergebnis einfach zu quantifizieren ist. Werden 80% der Items richtig rekonstruiert, entspricht das einer Bestleistung, bei 50% richtigen Lösungen kann von einer guten Textverständnisleistung ausgegangen werden. Die Zahl der Testpunkte lässt sich leicht in eine Notenskala umsetzen. Auch der Cloze-Procedure-Test fungiert als Leseverständnistest, auch bei ihm werden dieselben textunabhängigen Variablen zu Buche schlagen wie beim Multiple-Choice-Test. Textverstehensprozesse auf höherem Niveau sind mit diesem Verfahren jedoch nicht prüfbar, da man hier eher an der Oberfläche des Textes operiert. Dafür kann er differenzierter über andere Teilaspekte des Textverständnisses Auskunft geben, z. B. ob und wie die Strategien der grammatisch-syntaktischen Kontrolle und der semantischen Hypothesenbildung beim Textverstehen Anwendung finden.

Eine andere Technik zur Texterschliessung und zur Überprüfung des Textverstehens, die in der Unterrichtsarbeit häufig praktiziert werden dürfte, ist die mündliche oder schriftliche Nacherzählung einer Geschichte. Die Rekonstruktion eines Textes durch Nacherzählen verlangt allerdings weitreichende Gedächtnisprozesse und kommt eher einer Gedächtnisprüfung als einer Verständnisüberprüfung gleich. Bei der schriftlichen Form der Nacherzählung ist ausserdem in Rechnung zu stellen, dass sie über die Fähigkeit zur Textrezeption auch noch Anforderungen an die produktive Seite des Schreibens stellt, so dass die Nacherzählung nur bedingt zur Beurteilung des Textverstehens herangezogen werden kann. Interessante Hinweise auf die Art der kognitiven Verarbeitung des Textes kann sie gleichwohl liefern, da sich Textverstehensprobleme bei Nacherzählungen auf charakteristische Art und Weise niederschlagen.

Eine andere Technik zur Texterschliessung ist die Nacherzählung einer Geschichte.

Schwierigkeiten beim Textverstehen

Wie äussern sich Textverstehensprobleme bei Schülern? Die Forschungslage auf diesem Feld ist dürftig, was sich ja bereits im äusserst bescheidenen Angebot an Diagnoseinstrumenten zeigt. In der anglo-

amerikanischen Forschungsliteratur wird zwar von spezifischen Problemen bei «Poor Comprehenders» berichtet, in den Untersuchungen wurden jedoch meistens jüngere Schüler berücksichtigt. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich die Ergebnisse auch auf ältere Schüler übertragen lassen. Drei wichtige Teilaspekte, auf die in der amerikanischen Forschung zum Textverstehen immer wieder rekurriert wird, sind die Fähigkeit zur Inferenzbildung, das Verstehen von Textstrukturen und das Überprüfen des eigenen Verständnisses (Comprehension Monitoring).

Kinder mit Textverstehensschwierigkeiten tun sich offenbar besonders schwer damit, Inferenzen zu bilden. Dafür ist nicht nur fehlendes Allgemeinwissen verantwortlich zu machen, vielmehr fällt es Kindern schwer, relevantes Wissen zugänglich zu machen und in die Aussage des Textes zu integrieren. Häufig merken verständnisschwache Kinder gar nicht, dass Inferenzen notwendig und zulässig sind, sie konzentrieren sich zu sehr auf den expliziten Sinn des Textes oder in Fällen, in denen sie laut lesen müssen, gar nicht auf die Sinnerfassung, sondern auf eine möglichst perfekte Rekodierung (Scheerer-Neumann).

Das Verstehen von Textstrukturen wurde in einer Untersuchung (Oakhill, Yuill) anhand einer Bildgeschichte überprüft, die einmal sukzessiv (in Buchheftung) und einmal simultan (alle Bilder in einer Reihe auf einmal) präsentiert wurde. Kinder mit schwachem Textverständnis zeigten in beiden Fällen dasselbe Erzählverhalten, sie kommentierten die Bilder so, als wären es einzelne, unverbundene Episoden, während die Kinder mit gutem Textverständnis bei der simultanen Präsentation die einzelnen Bildaussagen durch Verwendung von Kohärenzmitteln zu einer integrierten Sequenz verknüpften. Die verständnisschwachen Kinder verwendeten dabei einen «embedded» Stil, d. h. zum Verstehen ihrer Erzählversion war die Kenntnis der Bilder notwendig, während die Kinder mit gutem Textverständnis einen «disembedded» Stil verwenden konnten.⁶ Ausserdem erzählten letztere häufiger im Präteritum, was eher «story-like» wirkte und zeigte, dass sie auf Geschichtenschemata zurückgriffen. Ganz ähnliche Phänomene lassen sich bei Nacherzählungen beobachten. Dabei fällt ausserdem noch auf, dass Schüler mit schwachem Textverständnis bei der Rekonstruktion von Texten häufig durch eine reiche Detailwiedergabe beeindrucken. Sie rufen die Textinformationen wörtlich ab, und es fällt ihnen schwer, das Wesentliche zusammenzufassen und wiederzugeben.

Schüler mit schwachem Textverständnis beeindrucken häufig durch eine reiche Detailwiedergabe.

Die Fähigkeit zur Verständniskontrolle (Comprehension Monitoring) zeigt sich im Erkennen von Inkonsistenzen im Text. Verständnisschwache Kinder haben mehr Probleme, Inkonsistenzen zu erkennen, wenn sie weiter auseinanderliegende Textpassagen betreffen, als wenn sie in direkt aufeinanderfolgenden Sätzen auftreten. Offenbar ist die Integration von Informationen aus verschiedenen Textpassagen erschwert, was auf eine beschränkte Gedächtniskapazität hindeuten könnte. Die Überprüfung der Kurzzeitgedächtnisleistung bei der untersuchten Gruppe von textverständnisschwachen Kindern erbrachte unauffällige Ergeb-

nisse, nicht jedoch die Überprüfung der Arbeitsspeicherleistung. Manche Leseforscher sehen aber in der erweiterten Belastbarkeit des Arbeitsspeichers eher die Folge einer erfolgreichen Lesepraxis als eine Voraussetzung für die Bewältigung von Textverständnisprozessen.

Unterricht im Textverstehen?

Lassen sich Textverstehensschwierigkeiten durch gezielte Instruktionen beeinflussen? Zuerst einmal müssen sie als Schwierigkeiten von den Lehrenden wahrgenommen und erkannt werden. Textverstehensschwächen gehören zu den verdeckten sprachlichen Schwierigkeiten wie alle rezeptiven Fähigkeiten. Der erste Schritt zur Verbesserung von Textverstehensleistungen wäre also, ihnen mehr Beachtung zu schenken und sie diagnostisch zu erfassen. Hinweise und Vorschläge hierzu finden sich in den vorhergehenden Textabschnitten.

Trainingsstudien, die mit jüngeren Kindern durchgeführt wurden, sprechen dafür, dass Übungen zu Inferenzen und zum Comprehension Monitoring sich positiv auf die Textverstehensleistung auswirken, während Übungen zum schnellen Rekodieren, also reine Lesefertigkeitsübungen sich als nicht effektiv herausgestellt haben (Oakhill, Yuill).

Erst recht muss bei der Förderung von älteren leseschwachen Schülern das Textverstehen gegenüber dem Dekodieren stärker ins Blickfeld rücken. Materialien zur Leseförderung sind häufig an «technischen» Aspekten der Lesefertigkeit und an der Verbesserung des lauten Lesens orientiert, geübt wird z. B. betontes Vortragen, zeilenübergreifendes Lesen, sinngestaltendes Lesen, Text in Sinnschritte gliedern, schnelles Erfassen grösserer Einheiten oder auch rückwärts lesen. Und bei Übungsangeboten, bei denen es um die inhaltliche Erschliessung, also um Textverstehen im eigentlichen Sinne geht, bleiben die Aufgaben und Fragen oft auf einem niedrigen Leseverständnisniveau stehen, so dass das Auffinden wörtlicher Informationen im Text zur Beantwortung ausreicht. Im Gespräch über Texte oder durch entsprechende schriftliche Aufgaben zu Texten können Schüler ermuntert werden, Inferenzen zu bilden und sie auch zu begründen, welche Belege im Text für ihre Folgerungen sprechen. Auch Schüler selbst Fragen zum Text formulieren zu lassen, fördert die inferenzielle Leistung. Zur Förderung der eigenen Verständniskontrolle dient das Erkennen von Inkonsistenzen im Text.

Bei der Förderung von älteren leseschwachen Schülern muss das Textverstehen stärker ins Blickfeld rücken.

Um Schüler zu einem aktiven Textverstehen hinzuführen, halte ich es für günstig, Fragen zum Text vor dem Lesen des Textes zu stellen. Dadurch kann die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Gedanken des Textes gelenkt werden – eine zweckgerichtete Strategie, wie sie von versierten Lesern ständig angewendet wird. Werden die Fragen erst anschliessend gestellt, muss der Text oft nochmals gelesen werden, was besonders die leseschwachen Schüler unnötig frustriert.

Hilfreich kann auch die Strategie zur Visualisierung der Argumentstruktur des Textes sein – in Form einer schematischen Darstellung, in der die

wichtigsten Aussagen des Textes skizziert werden. Mit Visualisierungstechniken auf einer ikonischen Ebene arbeitet das «Imagery Training», bei dem Schüler dazu angehalten werden, sich bei der Textrezeption innere Bilder vorzustellen. Diese Methode erwies sich bei leseverständnisschwachen Kindern als erfolgreich, während die leistungsstarken davon nicht profitieren konnten (Oakhill, Yuill). Das wirft die Frage auf, ob Schüler mit Textverständnisschwierigkeiten möglicherweise andersartige Strategien benötigen.

Bekommen Schüler überhaupt Strategien an die Hand? Ob und wie Textverstehen im Unterricht gelehrt wird, darüber ist wenig bekannt. Reitsma führt zwei Forschungsberichte an, wonach gerade mal 0,1% bzw. 1,0% der Unterrichtsaktivitäten in der Regelschule auf Unterweisungen im Textverstehen entfallen. Nicht nur der quantitative Anteil im Unterricht dürfte gering sein, auch die Qualität und Exaktheit der Instruktionen wird nicht allzu hoch eingeschätzt. Durch Lehrerfortbildungen konnten jedoch einige Veränderungen in Gang gesetzt werden. Auch hat sich gezeigt, dass leseschwache Schüler von solchen Unterrichtstechniken durchaus profitieren.

Es lohnt sich also, die Selbstverständlichkeit sowohl von Texten als auch von Textverstehensprozessen in Frage zu stellen. Vielleicht kann mit den oben beschriebenen Aspekten des Textverstehens dem bislang als *weiterführendes Lesen* umschriebenen Unterrichtsbereich etwas auf die Sprünge geholfen werden. Ich möchte fast annehmen, dass es dort eine Lücke zu schliessen gibt: im Irgendwo zwischen den eher bescheidenen Zielen elementarer Leseübungen und den Ansprüchen der Literaturdidaktik.

Literatur

- Dietrich Boueke u.a.*, Wie Kinder erzählen – Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München: Fink 1995
- Philip B. Gough, Wesley A. Hoover, Cynthia L. Peterson*, Some Observations on a Simple View of Reading, in: Cornoldi, Oakhill (Hrsg.), Reading Comprehension Difficulties, Processes and Intervention, Mahwah: Erlbaum 1996, S. 1–13
- Norbert Groeben*, Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit, Münster 1982
- Christian Klicpera, Barbara Gasteiger-Klicpera*, Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten, Weinheim: Beltz 1995
- Rainer H. Lehmann, Rainer Peek, Iris Pieper, Regine von Stritzky*, Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen, Weinheim und Basel: Beltz 1995
- Rainer H. Lehmann*, HAMLET 3–4, Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen, Weinheim und Basel: Beltz 1997
- Wolfgang Menzel*, Treffpunkte, Lesetraining, Materialien für die 5. und 6. Klasse, Hannover: Schroedel 1998
- Jane Oakhill, Nicola Yuill*, Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation, in: Cornoldi, Oakhill (Hrsg.), Reading Comprehension Difficulties, Processes and Intervention, Mahwah: Erlbaum 1996, S. 69–92
- Pieter Reitsma*, Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Leseschwierigkeiten, in: Brügelmann, Balhorn, Füssenich (Hrsg.), Am Rande der Schrift, Lengwil: Libelle 1995, S. 160–72

Gerheid Scheerer-Neumann, Lesen und Leseschwierigkeiten, in: Weinert (Hrsg.)
Enzyklopädie der Psychologie, Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen: Hogrefe 1997, S. 279–325

Evamaria Terhorst, Textverstehen bei Kindern. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995

Anmerkungen

¹ Im fortlaufenden Text werde ich aus stilistischen Gründen nur die Form Schüler verwenden, die Schülerinnen sind natürlich mit gemeint. Zum Ausgleich dafür stehen in meinem Text die Lehrerinnen für ihre männlichen Kollegen mit ein.

² In den meisten deutschen Bundesländern beginnt die Sekundarstufe mit der Jahrgangsstufe 5 und gliedert sich in Hauptschule, Realschule und Gymnasium.

³ IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement
Die Daten der deutschen Schüler wurden im Rahmen der «Hamburger Lesestudie» im Frühjahr 1991 erhoben, die Ergebnisse von Lehmann u. a. 1995 veröffentlicht.

⁴ Vertreter dieses Simple-View-Ansatzes sind z. B. Gough, Hoover, Peterson

⁵ Beispiel «Vater kocht» in: Wolfgang Menzel: Lesetraining, Materialien für die 5. und 6. Klasse, Hannover 1999: Schroedel.

⁶ Vgl. die isolierten, linearen, strukturierten und narrativ-strukturierten Texttypen, die Kinder beim Erzählen zu einer Bilderfolge verwenden (Boueke u. a. 1995).