

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Christoph Bräuer

**ALS TEXTDEDEKTIVE DER
LESEKOMPETENZ AUF DER SPUR ...**

**- Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept
zur Vermittlung von Lesestrategien**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 13. S. 17-32.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Christoph Bräuer

ALS TEXTDETEKTIVE DER LESEKOMPETENZ AUF DER SPUR ...

- Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lese- strategien

Im folgenden Beitrag möchte ich ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lese-
strategien im Deutschunterricht der Sekundarstufe I vor- und zur Diskussion stellen.
Ihre innere Spannung erhält diese Darstellung aus dem zweifachen Blick auf den
Gegenstand: Der erste Blick versucht – in Anlehnung an die Ethnomethodologie –
ein Unterrichtskonzept der Pädagogischen Psychologie zu erfassen, wie es den Au-
toren aus ihrer Sichtweise als selbstverständlich und notwendig sinnvoll erscheint
und wie es sich aus dem zur Verfügung stehenden Material konstituiert. Der zweite
Blick ist der ‚fremde‘ Blick auf das Unterrichtskonzept. Er trifft das Auffällige, das
aus dem eigenen Blickwinkel ‚Fremde‘ und analysiert das Konzept kritisch nach
Maßstäben der Kommunikationstheorie und der Deutschdidaktik.

Der Gewinn einer solchen Darstellung liegt im zweidimensionalen Blick auf einen
Gegenstand, der die Stärken und Schwächen der einzelnen Perspektiven aufdecken
und diskutierbar machen kann, der einerseits der Didaktik Deutsch neue Sichtweisen
und Chancen der Entwicklung eröffnen, andererseits aber auch die Probleme oder
Grenzen eines psychologischen Lesekonzepts aufzeigen kann.

1 Der erste Blick – „Wir werden Textdetektive“, ein Unterrichts- konzept zur Vermittlung von Lesestrategien

Aus der Pädagogische Psychologie stammt „ein Förderprogramm für das
Fach Deutsch (...), das verschiedene Lesestrategien und einen bewussten und pla-
nenden Umgang mit Texten vermitteln“ (Küppers & Souvignier 2002: 51) soll. Die-
ses Programm trägt den Titel „Förderung der Regulation von Lesestrategien bei
Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I“ – kurz REGULESE¹. Es baut auf
einem Trainingskonzept von Hasselhorn und Körkel (1983) und dessen Modifika-
tion durch Schreblowski und Hasselhorn (2001) auf. Zurzeit wird das REGULESE-
Konzept in 39 Klassen im Rhein-Main-Gebiet durchgeführt. Die Zielgruppe bilden
fünfte Jahrgangsstufen aller Schulformen.

Das Konzept wird – im Gegensatz zu beiden Vorgängerstudien – von geschulten
Lehrkräften als reguläre Unterrichtseinheit vermittelt. Es ist auf 17 Unterrichtsstun-
den im Fach Deutsch angelegt. Die Unterrichtsinhalte sind – wie schon bei
Schreblowski & Hasselhorn – eingebettet in eine Detektiv-Rahmengeschichte: „Die

¹ An diesem Projekt arbeiten Katja Müller, Judith Küppers und Dr. Elmar Souvignier unter
der Leitung von Prof. Andreas Gold am Institut für Pädagogische Psychologie der Johann
Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main.

Kinder werden zu ‚Textdetektiven‘ ausgebildet. So wie ein Detektiv bestimmte Methoden zur Lösung eines Falles anwendet, so können die Kinder ‚Textdetektivmethoden‘ (Strategien) lernen, um besser mit einem Text umzugehen“ (Schreblowski & Hasselhorn 2001: 147). Die „Detektivmethoden“ werden an 10 Texten erworben und angewendet. Um die SchülerInnen darin zu unterstützen, die Anwendung der Strategien auf unterschiedliche Textformate zu übertragen, unterscheiden sich die Texte in ihrer Länge, ihrem Inhalt, ihrer Informativität und in ihrer Textart (unterschieden werden im Lehrerhandbuch „Sachtexte“ und „Geschichten“)². Das Textkorpus umfasst 3 expositorische Texte („Unser Platz im Universum“; „Der Ameisenbär“; „Wale“) und 7 erzählende Texte („Lügen haben kurze Beine“; „Die Schnepfenjagd“; „Achmed, der Narr“; „Der beste Lügner“; „Die Winterkartoffel“; „Der Geniestreich“; „Menicus“).

Das gesamte Konzept ist in einem 128 Seiten umfassenden sogenannten „Lehrerhandbuch“ schriftlich fixiert. Jede Stunde ist ausführlich nach der gleichen Weise dokumentiert: Zunächst ist auf einer Deckseite die Stunde unter den drei Punkten „Ablauf“, „Material“ und „Inhalte der Stunde“ stichpunktartig zusammengefasst. Dann erfolgt eine detaillierte Stundenbeschreibung: In einer rechten Spalte werden unter den Stichworten „Inhalte“, „Ablauf“, „wichtige Punkte“ und „Hinweise“ alle wichtigen Inhalte und Unterrichtsschritte aufgelistet; in einer linken Spalte sind beispielhaft wörtliche Ausformulierungen der Unterrichtskommunikation angegeben. Ausdrücklich weist das Handbuch darauf hin, dass „diese linke Seite lediglich als Anregung gedacht“ ist und es jeder Lehrkraft „selbstverständlich frei [steht], eigene Ausarbeitungen zu entwickeln, bzw. das Vorgehen im Einzelnen den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der Klasse anzupassen“ (Lehrerhandbuch: I). Das Lehrerhandbuch enthält alle Texte und Arbeitsblätter samt Lösung („Lehrerexemplar“). Entsprechend gibt es für jeden Schüler und jede Schülerin ein Arbeitsbuch, das ebenso alle Texte und Arbeitsblätter enthält.

In einer zwei Nachmittage umfassenden Schulung werden die Lehrkräfte mit dem Konzept, dem Handbuch und dem Ablauf bekannt gemacht.

1.1 Der theoretische Hintergrund

„Das theoretische Rahmenmodell für den Förderansatz lässt sich auf folgenden einfachen Nenner bringen: Um Texte besser verstehen zu können, ist es hilfreich, Lesestrategien einzusetzen. Eine sinnvolle Nutzung von Lesestrategien ist dann gegeben, wenn die Schüler sie passend zur jeweiligen Situation auswählen. Das bedeutet, die Kinder müssen den Leseprozess ständig im Auge behalten und die Strategien den Erfordernissen anpassen; schwierige Textstellen machen z.B. einen Strategiewechsel nötig“ (Küppers & Souvignier 2002: 51f.).

² „Sachtext“ und „Geschichte“ werden auf S. 15 des Lehrerhandbuchs (Stunde 3: Detektivmethode 2) folgendermaßen eingeführt: Sachtexte sind Texte ohne Handlung, in denen Aussehen oder Funktion von etwas beschrieben wird. Geschichten verfügen über Personen und Handlung – zur Kritik dieser Abgrenzung siehe unter Punkt 2.2.

Dieser Ansatz und die von ihm verwendeten Lesestrategien fußen auf der theoretischen Modellierung des „Lernen[s] aus Texten“ von Walter Kintsch (1996). Er unterscheidet dabei oberflächliches Verstehen und Reproduzieren von tiefgreifendem Verständnis: „Oberflächliches Verstehen ermöglicht es, den Text zu reproduzieren oder auch zusammenzufassen, garantiert aber nicht, daß der Text mit dem Vorwissen des Lesers integriert wird, daß er ein Teil davon wird und somit für neue Aufgaben verwendbar ist. Ein tieferes Verständnis eines Textes ist notwendig, um den Informationsgehalt des Textes für Inferenzen und Problemlösen – für das Denken, in anderen Worten – verwertbar zu machen“ (ebd., 503f.). Während das Behalten Informationen abrufbereit hält, bedeutet Verstehen den Aufbau neuer Wissensstrukturen – dies impliziert auch das Behalten der verarbeiteten Informationen.

Ziel eines solchen verstehenden Lesens ist die Konstruktion eines Situationsmodells bzw. mentalen Modells, das die Informationen aus dem Text mit dem eigenen Vorwissen verbindet und die Anschlußfähigkeit des so neu entstandenen Wissens ermöglicht. Dies verlangt von den LeserInnen aktiv Relationen herzustellen, z.B. Referenzen oder Inferenzen, die im Oberflächentext (auch „Mikrostruktur“) nicht explizit enthalten sind und aus dem Vorwissen hergeleitet werden müssen. Dazu soll der Lernende sowohl „die Makrostruktur des Textes am besten selber erschließen, [als auch] (...) Inferenzen, die zur Überbrückung von Kohärenzlücken im Text notwendig sind, möglichst selber produzieren und (...) dazu angeregt werden, den Text mit eigenem Wissen zu elaborieren“ (ebd., 524f.). In einem ersten Schritt geht es Kintsch also auf der Ebene hierarchieniedriger Leseprozesse um das verstehende Behalten einer mentalen Textrepräsentation, in einem zweiten Schritt auf der Ebene hierarchiehöherer Leseprozesse um den Aufbau eines Situationsmodells.³

Aus diesen theoretischen Annahmen wurden kognitive Lesestrategien abgeleitet, die die angenommenen Prozessschritte unterstützen und optimieren sollen:

- Dem Behalten dienen Makroregeln⁴ als sogenannte reduktiv-organisierende Strategien.
- Lesestrategien, die das Vorwissen aktivieren, befördern das Behalten (Rickheit & Strohner 1993: 71) und erleichtern den Aufbau eines Situationsmodells.
- Sogenannte elaborierende Strategien (beispielsweise Inhalte bildlich vorstellen, Fragen an den Text stellen oder Beispiele und Analogien finden) stellen die Textpropositionen in einen textübergreifenden Zusammenhang und dienen der Konstruktion eines Situationsmodells.

³ Zur gegenwärtigen Rezeption und Darstellung, vgl. Richter/Christmann (2002)

⁴ Van Dijk (1980) formuliert vier „Makroregeln“: (1) „Auslassen“: Irrelevante Informationen können ausgelassen werden. (2) „Selektieren“: Wiederholungen und Bedingungen, Bestandteile oder Folgen anderer Propositionen, die inferierbar sind, können gestrichen werden. (3) „Generalisieren“: Einzelne merkmalskonstituierende Kennzeichen werden durch den entsprechenden Oberbegriff zusammengefasst. (4) „Konstruieren oder integrieren“: Aus den einzelnen Propositionen eines Textes wiederum kann eine rahmenbildende Proposition bzw. ihr Thema gebildet werden.

Neben diesen ‚primären‘ Lesestrategien, die direkt am Text ansetzen und die einzelnen Verarbeitungsschritte unterstützen, wurde in der Folge in den Kognitionswissenschaften immer wieder die Bedeutung ‚sekundärer‘ Strategien untersucht und hervorgehoben, die der Planung, Überwachung und Überprüfung dieser einzelnen Leseprozessschritte dienen. Diese sogenannten metakognitiven Lesestrategien initialisieren und optimieren die Anwendung einzelner primärer Lesestrategien.

1.2 Lernziele und Lehrinhalte

Mit Hasselhorn und Körkel (1983: 376f.) können für das REGULESE-Konzept vier Lernziele formuliert werden:

- Erstes Lernziel ist ein *Ziel-Mittel orientiertes Lesen*; dies verlangt die Kenntnis und die Nutzung wirkungsvoller Lesestrategien. „Eines der zentralen Probleme jüngerer und schwächerer Schüler liegt gerade im planvollen, zielangemessenen Einsatz von Lernstrategien“ (ebd.).
- Als zweites Lernziel gilt das *Benennen und Auswählen wichtiger Texteinheiten*. Hier zeigt sich, „daß schlechte Leser guten vor allem in der flexiblen Nutzung dieses Evaluationswissens für das Verstehen des ganzen Textes unterlegen sind“ (ebd.).
- Weiterhin liegt ein Lernziel im *Erkennen* von und im *Umgehen* mit *inhaltlichen Widersprüchen, Brüchen* und *unbekannten Wörtern* – Hasselhorn und Körkel verweisen auf Untersuchungen, nach denen noch Sechstklässler problematische Textstellen häufig nicht erkennen und überlesen.
- Als letztes Lernziel nennen sie eine *planvolle Organisation*, ein *ständiges Überwachen* und ein *konkretes Bewerten* des Leseprozesses. Auch hierfür zeigten Studien Defizite bei SchülerInnen der Klassenstufe Fünf.

REGULESE setzt dieses Lernzielkonzept in drei Bausteinen mit sieben Lesestrategien bzw. Detektivmethoden und dem Leseplan um:

1. Das REGULESE-Konzept umfasst zur Vermittlung und Einübung von Techniken und Regeln des Textverarbeitens sechs Lesestrategien, die unterschieden werden in drei *Verstehensmethoden* (Detektivmethoden 1-3) und drei *Behaltensmethoden* (Detektivmethoden 4-6) und im Lehrerhandbuch folgendermaßen beschrieben werden.⁵

Verstehensmethoden:

Sie setzen sich zusammen aus zwei kognitiven Lesestrategien (Detektivmethoden 1-2) und einer metakognitiven Strategie (Detektivmethode 3):

Detektivmethode 1: „*Überschrift beachten*“

⁵ Der Reihenfolge der Methoden liegt die Annahme der Autoren zugrunde, dass es der Unterrichtspraxis von LehrerInnen wie SchülerInnen entspricht, Inhalte erst zu verstehen und anschließend die wichtigen Informationen für das Behalten auszuwählen.

Vor dem Lesen wird anhand der Überschrift gefragt: „Was weiß ich schon über das Thema?“ (bei Sachtexten) bzw. „Wovon könnte die Geschichte handeln?“ (bei Geschichten). Die Vermutungen werden während und nach dem Lesen überprüft.⁶

Detektivmethode 2: „Bildlich vorstellen“

Während des Lesens stellt man sich die Textinhalte in allen Einzelheiten bildlich vor; bei Sachtexten als einzelne Bilder, bei Geschichten als Film.

Detektivmethode 3: „Verstehen überprüfen“

Nach jedem Abschnitt überprüft man das Gelesene daraufhin, ob es zum vorhergehenden Abschnitt passt und in sich logisch ist und ob man verstanden hat, warum „Dinge passieren“ und weshalb „Personen bestimmte Dinge tun“ (Lehrerhandbuch: 21ff.).

Behaltensmethoden:

Auch sie setzen sich zusammen aus zwei kognitiven Lesestrategien (Detektivmethoden 4-5) und einer metakognitiven Strategie (Detektivmethode 6):

Detektivmethode 4: „Wichtiges Unterstreichen“

Der Text wird Satz für Satz mit Hilfe der Fragen „Was ist wichtig? Was ist unwichtig?“ durchgegangen und dabei das als das Wichtige erkannte unterstrichen.

Detektivmethode 5: „Wichtiges Zusammenfassen“

Man stellt an den Text (abschnitt) drei Fragen: „1. Was habe ich schon unterstrichen?“, „2. Was kann ich kürzen? Wo kann ich mehrere Worte durch ein Wort zusammenfassen?“ und „3. Welche eigenen Worte kann ich benutzen?“ (Lehrerhandbuch: 54). Zusammenfassende Inhalte werden dabei durch Klammern gekennzeichnet.

Detektivmethode 6: „Behalten überprüfen“

Nach der Anwendung der Detektivmethoden 4 und 5 wiederholt man auswendig für sich oder vor einem Dritten die wichtigsten Punkte. Merkt man, dass man etwas vergessen hat, wird die entsprechende Stelle nachgelesen. Anschließend rekapituliert man ein weiteres Mal die wichtigsten Punkte.

- Zur Vermittlung und Einübung des reflexiven Einsatzes von Lesetechniken bei besonderen Textschwierigkeiten vermittelt das REGULESE-Konzept eine metakognitive Verstehensmethode zum Umgang mit Textschwierigkeiten, wie sie im Lehrerhandbuch wie folgt beschrieben wird.

Detektivmethode 7: „Umgang mit Textschwierigkeiten“

An problematischen Textstellen wird folgendermaßen vorgegangen:
 „- das Lesen sofort unterbrechen

⁶ Für alle Detektivmethoden und den Leseplan gelten unisono die Lehrziele „Kenntnis, Verständnis und Anwendung der Methode“ und ihre Zuordnung zu den Verstehens- bzw. Behaltensmethoden.

- die Stelle markieren
- ein Fragezeichen an den Rand malen
- und folgende Fragen beantworten: 1. Was ist das Problem? 2. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es? 3. Was ist die beste Lösung? 4. Ist das Problem damit gelöst?“ (Lehrerhandbuch: 81)

Betont wird im Lehrerhandbuch, dass Verständnisschwierigkeiten etwas Normales seien, die nicht ausschließlich im Leser, sondern auch in komplizierten oder unlogischen Texten begründet sein könnten; bei Verständnisschwierigkeiten dürfe nicht einfach weitergelesen werden, weil sonst im Weiteren noch größere Verständnisprobleme auftreten könnten.

3. Mit dem Aufstellen eines *Lesepfans* vermittelt REGULESE eine verallgemeinerbare Heuristik des Textverarbeitens.

Der flexible Einsatz der Lesestrategien bzw. Detektivmethoden wird zunächst anhand einer Einführung in die *Ziel-Mittel-Überlegung* geübt und wiederholt. Nach dieser Vorgehensweise wird daraufhin in der Klasse folgender Lesepfan erarbeitet:

- „Vor dem Lesen: 1. Wie lautet die Aufgabe? oder: Wie lautet das Ziel?
 2. Wie erreiche ich mein Ziel? Welche Detektivmethoden, welche Mittel setze ich ein?

Während des Lesens: Ausgewählte Detektivmethoden einsetzen.

- Nach dem Lesen: 1. Habe ich mein Ziel erreicht?
 2. Wenn nicht, was kann ich tun?“ (Lehrerhandbuch: 110)

1.3 Aufbau und Durchführung des REGULESE-Konzepts

Diese drei Bausteine werden strukturiert in ein Unterrichtskonzept umgesetzt. Entsprechend den oben beschriebenen Inhalten umfasst die Unterrichtseinheit acht inhaltliche Blöcke, die sich aus den sieben Detektivmethoden und dem Lesepfan zusammensetzen. In der folgenden Tabelle wird der Aufbau der Unterrichtseinheit (Makroplan ↓) und der Inhaltsblöcke (Mikroplan →) dargestellt.

Tabelle 1 (s.u.) zeigt in vertikaler Lesart die chronologische Abfolge der drei Bausteine und ihrer Unterrichtsblöcke. Nach jedem Baustein werden die Lernfortschritte in einem Übungsblock gefestigt und in einem Lesetest⁷ überprüft.

In horizontaler Lesart zeigt die Tabelle die didaktische Prozessierung der einzelnen Blöcke. Die Vermittlung der „Detektivmethoden“ folgt weitgehend dem gleichen Muster, das sich in vier Phasen gliedert:

In der *Erarbeitung* beschreiben die SchülerInnen zunächst anhand von „Detektivkärtchen“, die eine bildliche Darstellung der jeweiligen Lesestrategie zeigen, die

⁷ Lesetest 1 und Lesetest 3 werden von der Forschungsgruppe eingesammelt und zur Überprüfung des Trainingserfolgs ausgewertet.

neue Methode; die Lehrkraft strukturiert diese Beschreibung und fasst sie abschließend zusammen.

In der *Demonstrationsphase* lernen die SchülerInnen entweder an der Lehrkraft als Modell die Anwendung der Methode kennen (DM 2, 3 und 7) oder wenden sie zunächst demonstrativ im Klassenverband an (DM 4 und 6).

In der *Übungsphase* setzen die SchülerInnen die neue Methode an verschiedenen Texten ein, z.T. in Stillarbeit, z.T. im Klassenverband oder als Hausaufgabe.

Abgeschlossen wird jeder Inhaltsblock durch eine *Ergebnissicherung*: Auf einem Merkblatt wird noch einmal wiederholt, ob es sich um eine Verstehens- oder Behaltensmethode handelt, wann, wie und warum sie eingesetzt werden soll.

Tabelle 1

Std.	Makroplan ↓	Mikroplan →			
1	Einführung in das Konzept				
2	Verstehensmethoden				
	Überschrift beachten (DM 1)	Erarbeitung	Übung	Ergebnissicherung	
3	Bildlich vorstellen (DM 2)	Erarbeitung	Demonstration	Übung	Ergebnissicherung
4	Verstehen überprüfen (DM 3)	Erarbeitung	Demonstration	Übung	Ergebnissicherung
5	Üben (DM 1-3)				
6	Lesetest 1				
7	Behaltensmethoden				
	Wichtiges Unterstreichen (DM 4)	Erarbeitung	Demonstration	Übung	Ergebnissicherung
8	Wichtiges Zusammenfassen (DM 5)	Erarbeitung		Übung	Ergebnissicherung
9	Behalten überprüfen (DM 6)	Erarbeitung	Demonstration	Übung	Ergebnissicherung
10	Üben (DM 1, 4-6)				
11	Lesetest 2				
12, 13	Verstehensmethode	Erarbeitung	Demonstration	Übung	Ergebnissicherung
	Umgang mit Textschwierigkeiten (DM 7)				
14	Üben (DM 1-7)				
14, 15, 16	Leseplan	M-Z-Überlegung	Einführung	Übung	
		Leseplan	Erarbeitung	Übung	
17	Lesetest 3				

2 Der zweite Blick – eine Analyse des Unterrichtskonzepts REGULESE aus Sicht der Kommunikationstheorie und der Deutschdidaktik

Dem ersten, darstellenden Blick auf das Unterrichtskonzept REGULESE möchte ich nun einen kritisch-kriteriengeleiteten Blick aus Sicht der Kommunikationstheorie und der Deutschdidaktik gegenüberstellen. Zwei Kriterien sind für diesen Blick bestimmend: Die ‚Angemessenheit der Unterrichtskommunikation‘ und die ‚Angemessenheit des Lerngegenstands‘ in Bezug auf die handelnden Subjekte, LehrerInnen wie SchülerInnen. Ich möchte hier versuchen, exemplarisch anhand eines Unterrichtsblocks Chancen und Grenzen des Konzepts aufzuzeigen.

Grundlage dafür bietet eine tabellarische Darstellung des Unterrichtsblocks „Detektivmethode 1 ‚Überschrift beachten‘“⁸, wie sie Tabelle 2 (s.u.) zeigt. Der Darstellung sind dabei zwei Aspekte zugrunde gelegt: Die linke Spalte veranschaulicht unter dem Aspekt der ‚Prozessierung‘ die Unterrichtskommunikation, sowohl ihre Sequenzierung in einzelne Phasen (kursiv hervorgehoben), wie sie oben schon benannt wurden, als auch deren sprachliche Ausgestaltung, wie sie in den „wörtlichen Ausformulierungen“ des Lehrerhandbuchs vorgeschlagen werden. Die rechte Spalte stellt den ‚Lerngehalt‘ bzw. den „propositionalen Gesamtplan“ (Ehlich & Rehbein 1986: 82) dar, der dem Unterrichtsblock zugrunde liegt. Sie bildet also die vollständige Beschreibung der reinen, zu vermittelnden Informationen der Stunde. Diese Informationen sind noch einmal unterschieden: Von denjenigen Informationen, die sich auf den Lerngegenstand – die Lesestrategie – beziehen, sind diejenigen kursiv abgesetzt, die sich auf die Lernmedien – Detektiv-Kärtchen, Überschriften – beziehen.

Gleichzeitig sind beide Spalten aufeinander bezogen, d.h. die Inhalte den Phasen zugeordnet; der Übersicht halber wurden Wiederholungen und Paraphrasen getilgt.

Tabelle 2

Prozessierung	Lerngehalt
des Unterrichtsblocks „Detektivmethode 1: Überschrift beachten“ (wie es das Lehrerhandbuch vorschlägt)	des Unterrichtsblocks „Detektivmethode 1: Überschrift beachten“ (Wiederholungen sind getilgt)
Erarbeitung: Beschreibung des Detektiv-Kärtchens: L: „Was könnt ihr auf dem Kärtchen sehen?“	Ein Textdetektiv schaut sich die Überschrift eines Textes genau an.

⁸ Die hier betrachtete Unterrichtsstunde 2 beginnt vor dem Einstieg in den Block DM 1 mit einer Wiederholung der Parallele Detektiv – Textdetektiv (Stunde 1) und einer kurzen Einführung in das Thema „Verstehen“. Der eigentlich Beginn des Blocks DM 1 liegt also in der Mitte der Unterrichtsstunde, er endet mit der Besprechung der Hausaufgabe in der folgenden Stunde (Stunde 3).

Lehrer-Zusammenfassung der Detektivmethode 1

Übung

Im Klassenverband oder schriftlich in Stillarbeit
Üben der Detektivmethode
L: „Ich schreibe eine Überschrift an die Tafel
und wir sammeln Gedanken dazu.“

Überschrift 1:⁹ „Die Macht der Winzigkeit“

L: „Kennt ihr irgendeine Situation, wo jemand Kleines schon viel mächtiger als jemand Größeres gewesen ist?“

Überschrift 2: „Am Abend“ (s. Anm. 9)

Ergebnissicherung

Schriftliche Fixierung und Überprüfung des Erarbeiteten und Geübten auf einem Arbeitsblatt:

Zu welcher Art zählt die Detektivmethode 1?
„Warum soll man diese Methode benutzen?“
„Ablauf: Man wendet die Detektivmethode 1 an, in dem man sich folgende Frage stellt:“
„Wann soll man diese Detektivmethode anwenden?“

Hausaufgabe

L: „Als Hausaufgabe bekommt jeder von euch ein Arbeitsblatt mit zwei Überschriften und soll die Gedanken aufschreiben, die ihm zu der Überschrift einfallen.“

Überschrift 1: „Müllkippe Nordsee“

(s. Anm. 9)

Überschrift 2: „Lügen haben kurze Beine“

Als erstes liest man die Überschrift eines Textes und überlegt sich dabei, wovon der Text handeln könnte; das hilft, den Inhalt zu verstehen und zu behalten und regt zum Nachdenken an.

Man wendet die Methode an, indem man sich bei einem Sachtext fragt „Was weiß ich schon darüber?“ und bei einer Geschichte „Wovon könnte die Geschichte handeln?“.

Man wendet die Detektivmethode 1 an, indem man fragt: Was fällt mir zu der Überschrift ein?

Dabei sind nur die Gedanken zugelassen, die aufgrund der Überschrift denkbar sind.

Kleine haben meist weniger Macht als Große – in einer Geschichte mit der Überschrift „Die Macht der Winzigkeit“ hat etwas Kleines Macht über etwas Großes.

Die Überschrift „Am Abend“ besagt, dass irgendetwas am Abend geschehen ist.

Überschriften sind für diese Methode unterschiedlich gut geeignet, denn sie enthalten unterschiedlich viel Information.

Die Detektivmethode 1 gehört zu den Verstehensmethoden und wird vor dem Lesen des Textes angewendet.

Während und nach dem Lesen überprüft man seine Vermutungen.

Die Überschrift besagt, „dass es darum geht, dass jemand lügt“.

⁹ Der Überschrift folgt im Lehrerhandbuch kein Text, mit dem die Gedanken verglichen werden könnten. Zur Kritik am Umgang mit den Überschriften, siehe unten Punkt 2.2.

2.1 Die Angemessenheit der Unterrichtskommunikation

Betrachtet man die Frage nach der Angemessenheit der konzipierten Unterrichtskommunikation, so zeigt sich unter dem Aspekt der Prozessierung deutlich der klare Aufbau des Unterrichtsblocks in drei Sequenzen: Erarbeitung – Übung – Ergebnissicherung. Dem schließt sich eine Hausaufgabe an, die in ihrem zweiten Teil (Überschrift „Lügen haben kurze Beine“) zugleich den Text des folgenden Unterrichtsblocks vorbereitet.

Die Unterrichtskommunikation scheint dabei durch zwei Muster bestimmt: Die Phasen der inhaltlichen Erarbeitung und Wiederholung sind durch „direkte Wissensvermittlung bzw. Problemlöse-Instruktion“ (Hasselhorn & Körkel 1983: 375) gekennzeichnet, die Phase der Einübung und der Hausaufgabe durch das Stellen von Aufgaben („Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster“; Ehlich & Rehbein 1986).

Der Vorteil der **direkten Wissensvermittlung** bzw. der Diskursart Vortrag „ist die relativ strenge, konzentrierte Form des Wissenstransfers, die eine schnelle Übertragung von komplexem Wissen auf die Hörer möglich macht“ (ebd., 83). Ihm zugrunde liegt ein propositionaler Gesamtplan, wie ihn die rechte Spalte nachzeichnet. Mit dem Muster des Lehrervortrags verbunden ist eine intensive und konzentrierte mentale Mitarbeit der SchülerInnen, die aber insbesondere in der Schule nicht immer ohne Weiteres gewährleistet ist. Als ein probates schulisches Mittel, mit dieser Problematik umzugehen, hat sich die Kombination des sprachlichen Handlungsmusters Vortrag mit dem der Frage etabliert: Die Frage animiert die SchülerInnen zu stärkerer Eigenaktivität. Ehlich & Rehbein nennen dieses Muster den „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ (ebd., 83). Durch die Ausbildung dieses Musters lässt sich der institutionsspezifische Konflikt zwischen den zwei grundlegenden schulischen Handlungsmaximen „(M 1) Setze den Stoff möglichst zeitökonomisch um!“ und „(M 2) Laß die Schüler aktiv und selbständig Wissen erwerben!“ bewältigen (ebd., 86f.). Während sich der Lehrervortrag in Form der „Zusammenfassung“ im Unterrichtsblock findet, ist das Muster des „Lehrervortrags mit verteilten Rollen“ durch die zitierten „Regiefragen“ (ebd.) angedeutet;¹⁰ sie sind für die Phase der Erarbeitung als wörtliche Ausformulierung im Lehrerhandbuch enthalten, für die Phase der Ergebnissicherung sind sie in verschriftlichter Form an das Merkblatt delegiert.

Für das Unterrichts-konzept im Allgemeinen wie für den hier betrachteten Unterrichtsblock im Besonderen gilt, dass das Lesen bzw. „Lernen aus Texten“ nicht als „Problemlösen“, sondern als „**Aufgabenlösen**“ erfahren wird. Die „Problemkonstellation“ wird nicht in einem natürlichen Leseprozess der SchülerInnen erfahren, sondern künstlich durch das Unterrichts-konzept hergestellt. Erfahrbare Probleme stellen sich jedoch ‚aus der Sache heraus‘. Für ihre Lösung formulieren und fordern Ehlich & Rehbein folgende konstitutive Elemente: „(a) Problemkonstellation (Handlungswiderstand); (...) (b) Zielsetzung; (c) Befragung des Wissens; (d) Zerlegung; (e) Planbildung; (f) Lösungswege; (g) Lösung“ (ebd., 11). Das Durchlaufen all dieser

¹⁰ Besser als für den hier exemplarisch vorgestellten Unterrichtsblock lässt sich das Muster im Bezug auf das gesamte Lehrerhandbuch belegen.

Positionen ist zwar wesentlich für den Aufbau handlungsrelevanten Problemlöse-Wissens, ist andererseits aber insbesondere bei komplexen Problemen sehr zeitaufwendig – hier findet sich der oben beschriebene Maximenkonflikt wieder. Eine spezifische Lösung der Institution Schule ist das Muster Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen. Dabei werden die verschiedenen Positionen des Problemlösens auf Aufgabensteller und Aufgabenlöser umgelegt, in der Schule auf LehrerIn bzw. SchülerInnen. Dabei verfügt die Lehrkraft über „(a) die Problemkonstellation, (b) die Zielsetzung, (b') die sinnvolle Zerlegung der Problematik, (c) die Lösung und (c') die Lösungswege“ (ebd., 15). Dies hat zur Konsequenz, dass die SchülerInnen zwar an der Aufgabenlösung mitarbeiten (müssen) und eine Lösung präsentieren sollen, jedoch weder über die Problemstellung insgesamt, noch über die Zielsetzung oder Zerlegungsmöglichkeiten der Problematik, noch über ein Zielbewusstsein verfügen (ebd.). An der Einbettung des Unterrichtskonzepts in die Rahmengeschichte lässt sich dieses Problem noch einmal veranschaulichen: Der Parallele Detektiv – Textdetektiv hinkt gerade deshalb, weil vor der Arbeit eines Detektivs der Fall, das zu lösende Problem, steht, zu dessen Lösung er sich dann allerlei Strategien und Mittel einfallen lassen muss. Für die jungen Textdetektive aber fehlen diese konkreten Fälle – sie werden letztlich von der Lehrkraft konstruiert, und ihre SchülerInnen rekonstruieren im nachhinein, was vorher ein Problem hätte sein müssen.

Beide Muster bilden etablierte Formen schulischer Unterrichtskommunikation, mit ihren Vor- und Nachteilen. Die direkte Instruktion hat sich in Untersuchungen der Pädagogischen Psychologie unter ihren Bedingungen und ihren Erfolgskriterien bewährt (Weinert 2000: 46), ihre schulischen Umsetzung führt unter anderen Bedingungen zu neuen Problemen: Bei beiden Handlungsmustern werden die SchülerInnen eng geführt, so dass ihnen der Gesamtzusammenhang eher verborgen bleibt. „Lediglich im Nachhinein kann sich der Gesamtzusammenhang einstellen. Die Eigenständigkeit ist hier gering, der produktive Irrtum nur innerhalb der Grenzen möglich, auf die die Steuerung des Lehrers den Schüler beschränkt“ (Ehlich & Rehbein 1986: 87).

2.2 Die Angemessenheit des Lerngegenstands Lesen

Betrachtet man das Konzept unter dem Aspekt der Angemessenheit des Lerngegenstands, so stößt man auf eine – schon durch die theoretische Fundierung angelegte – eher statische Vorstellung von Lesen bzw. Lesekompetenz, die auf zwei Voraussetzungen aufbaut: Lesen bzw. Lesekompetenz wird als zielgerichtet verstanden und den Lesegegenständen, hier in der Regel Texte, wird Informativität unterstellt. Die Zielgerichtetheit ist zunächst aus der Modellierung der Metakognition abzuleiten: Planung, Überwachung und Überprüfung sind an eine Zielsetzung gebunden, das Kennzeichen strategischen Handelns ist der bewusste und zielgerichtete Einsatz verschiedener Techniken. Darüber hinaus findet sie ihre schulische Begründung auch in der Lernzieltheorie. Das „Lernen aus Texten“, die Entnahme von Informationen aus Texten und ihre Integrierung in das Wissen der LeserInnen, lässt sich nur dann objektivieren, wenn den Texten konstitutive Elemente eigen sind, die

– nach unterschiedlichen Kriterien als wichtiger oder unwichtiger eingestuft – jeder kundige Leser aufgrund seiner Sprachintuition grundsätzlich herausfiltern kann. Diese Elemente werden unter dem Begriff der Proposition gefasst und können – so die Annahme – durch strategisches Vorgehen (besser) entnommen werden (s.o. Anm. 4). Beide Annahmen werden dabei für das Lesen an sich als konstitutiv angesehen, denn die Gültigkeit und Anwendung der Lesestrategien wird für erzählende wie expositorische Texte gleichermaßen in Anspruch genommen. Zwar werden „Geschichten“ und „Sachtexte“ voneinander geschieden, dies geschieht aber unterhalb der Ebene des strategischen Vorgehens, wenn es innerhalb einer Lesestrategie darum geht, die spezifische Ausführung zu differenzieren.

Mit dem Konzept wird eine Vorstellung von Lesen als einer strategischen Handlungsweise zum effizient-effektiven schulischen Lernen transportiert – und dies trifft sicherlich auf viele Bereiche des schulischen Arbeitens und des schulischen Alltags zu. Zum Erwerb effizient-effektiven Lernens aus Sach- und Gebrauchstexten, insbesondere für den schulischen Alltag, kann dieses Lesekonzept seinen Beitrag leisten. Hier scheint auch die Annahme der Informativität von Texten zulässig zu sein. Aber spätestens für den Umgang mit literarischen Texten im weitesten Sinne wirft dieses streng kognitiv ausgerichtete Lesekonzept Probleme auf: Ein solches planerisch-strategisches Vorgehen erschwert oder verunmöglicht spontane Leseerlebnisse und wird literarischen Texten nicht gerecht: „Außerdem wird auf diese Weise vernachlässigt, daß literarische Texte ihre Leserinnen und Leser ganzheitlich ansprechen“ (Dehn u.a. 1999: 612) und nicht nur „kognitive, sondern auch affektive Prozesse ausgelöst werden“ (Bonfadelli & Fritz 1993: 183). Lesen, so wie es gegenwärtig unter dem Begriff der Lesekompetenz für literarische wie expositorische Texte modelliert wird, umfasst über die kognitive Dimension hinaus weitere Dimensionen, etwa die *motivationale Dimension* mit Kompetenzen der Ausdauer, der Zielstrebigkeit, einer positiven Erwartungshaltung und des Wunschs nach Textverständnis, die *emotionale Dimension* mit den Fähigkeiten, Texte bedürfnisbezogen auswählen und mit Empathie und Genuß lesen zu können, die *Dimension der Reflexion* mit Fähigkeiten, Formen, Intentionen und Inhalte von Texten zu analysieren, zu bewerten und Handlungskonsequenzen abzuleiten und die *Dimension der Anschlusskommunikation*, mit Kompetenzen während und nach der Lektüre über den Text mit anderen sprechen zu können, ebenso Bedeutungskonsens herstellen wie unterschiedliche Auffassungen akzeptieren zu können und mit Lektüre produktiv umzugehen (Hurrelmann 2002: 285 f.). Lesen ist demnach ein vieldimensionaler Vorgang und bleibt nicht auf rein kognitive Prozesse begrenzt.

Mit der Fokussierung und Isolierung der (meta-)kognitiven Dimension des Lesens und der mit ihr verbundenen Konzentration auf die Einübung diverser Lesestrategien geraten andere wichtige Aspekte aus dem Blickfeld: Form, Inhalt und Kontext verlieren durch das enge Korsett des Unterrichtskonzepts ihre Eigenständigkeit und Bedeutung. Dies bringt für die Vorstellung von Lesen wie auch für die Anwendung der kognitiven Lesestrategien selbst Probleme mit sich.

Die Bedeutung der **Textart** für das Lesen bleibt weitgehend unthematisiert. Zwar werden „Geschichten“ als Texte mit Handlung und Personen und „Sachtexte“ als Texte mit Beschreibungen von Aussehen oder Funktion (siehe Anm. 2) voneinander

unterschieden, doch erscheint diese Unterscheidung wenig präzise. Da diese Unterscheidung jedoch handlungsrelevant, weil strategieentscheidend ist, stehen die SchülerInnen vor einer ernstzunehmenden Schwierigkeit: Wie sollen sie auf dieser Grundlage zielsicher die richtige Strategie wählen, wenn die dazu notwendige Erkennung von und Unterscheidung zwischen Geschichte und Sachtext nicht ohne Weiteres ersichtlich ist und auch nicht geübt wird? Vor die Aktivierung inhaltlichen Vorwissens müsste zunächst eine Aktivierung sprachlichen Wissens stattfinden, in dem beispielsweise nicht nur die Überschrift – wegen ihres semantischen Gehalts – sondern der gesamte Text beachtet wird, um über seine Form Informationen über seine Textart zu erhalten und die damit erwartbaren Absichten, Strukturen und Inhalte zu aktivieren.

Betrachtet man den Lerngehalt in Tabelle 2 genauer, so zeigt sich, dass im Fokus des Unterrichtsblocks nicht die eigentliche Anwendung der Strategie, das Assoziieren auf Grundlage der Überschrift und der Bezug auf den **Textinhalt** (schon weil bei drei der vier Überschriften kein Text folgt), sondern die adäquate Verwendung der Strategie steht. Anders ausgedrückt: Texte bzw. Überschriften bilden lediglich das Lernmedium an dem die Lernstrategien als Lerngegenstand verdeutlicht werden. Der Beispielcharakter der Überschriften für unterschiedliche Anwendungssituationen sei an folgenden Punkten verdeutlicht:

Die entscheidende Bedeutung der Überschrift „Am Abend“ liegt nicht in ihren vielfältigen Assoziationsmöglichkeiten, sondern in ihrer informativen Unbestimmtheit: An ihr kann verdeutlicht werden, „dass Überschriften unterschiedlich gut geeignet sind [für die Anwendung der Detektivmethode 1], weil sie unterschiedlich viel Information enthalten“ (Lehrerhandbuch: 10).

Die Nachfrage „Kennt ihr irgendeine Situation...“ (s.o.) zur Überschrift „Die Macht der Winzigkeit“ legt die Assoziation zum biblischen Gleichnis von David und Goliath nahe, eine Assoziation, die – wenn sie denn entstünde – ein eindrucksvolles Bild hervorriefe und damit für die meisten ein leicht nachvollziehbares Beispiel für eine bildliche Vorstellung zu einer Überschrift böte.

Die inhaltliche Behandlung der Überschrift „Lügen haben kurze Beine“ zeigt, dass sprachlich-inhaltlichen Aspekten nicht weiter nachgegangen wird. Doch sprachliche Merkmale tragen maßgeblich zur Informationsgewinnung bei: die Überschrift „Lügen haben kurze Beine“ enthält nicht nur die Information, „dass es darum geht, dass jemand lügt“ (Lehrerhandbuch: 15) – wie es das Lehrerhandbuch als Essenz zusammenfasst. Die uneigentliche Redeweise der Überschrift besagt darüber hinaus, dass sich Lügen nicht lohne; Lügen ‚tragen nicht weit‘, ihre ‚Beine sind zu kurz‘, zu schnell wird man der Lüge überführt. In Bezug auf den zu lesenden Text weiß man so, dass der Lügner seiner Lügen überführt werden wird, die Lügen also entdeckt werden. Insbesondere in einem schulischen Kontext erhält diese Metapher zusätzlich einen erzieherischen Beiklang. Erst am Ende der Stunde 4 sieht das Lehrerhandbuch die Möglichkeit vor, die Assoziationen zur Überschrift „Lügen haben kurze Beine“ mit dem Inhalt des Textes zu vergleichen, hilfreiche und irreführende Gedanken noch einmal zu thematisieren.

Schließlich finden die jeweils spezifischen **Kontexte** von Lektüre kaum einen Raum. Nicht nur, dass Lesen, insbesondere literarisches, auch ziellos sein kann (und sein darf), gerade wo es ziel- oder aufgabengerichtet ist, muss dieses Ziel oder diese Aufgabe auch thematisiert und konkretisiert werden. Vor der Anwendung, vor der Wahl der zielführenden Strategie stünde dann eine möglichst genaue Formulierung der Aufgabe. Eine präzise Aufgabenstellung beeinflusst nicht nur die Wahl der Strategien, sondern auch die dem Text zu entnehmenden Bedeutungsgehalte, lässt die elementaren „Propositionen“ möglicherweise überhaupt erst entstehen.¹¹ Das Konzept versucht implizit durch die metakognitiven Fundierung und explizit spätestens mit dem Unterrichtsblock „Aufstellen eines Leseplans“ diesem Lese- bzw. Aufgabenkontext Rechnung zu tragen. Aufgrund der skizzierten Modellierung des Lesens und des diskret aufgebauten, aus den Problemkonstellationen gelösten Unterrichtskonzepts bleiben die Kontextualisierungsversuche jedoch sehr allgemein. Als Übungsziele wird beispielsweise folgende Aufgaben formuliert: „Ich soll einen Text so gut bearbeiten, dass ich alles verstehe.“; „Ich soll einen ganz einfachen Text so bearbeiten, dass ich alles möglichst gut behalten kann.“; „Ich soll aus einem bestimmten Text nur eine bestimmte Information heraussuchen.“ (Lehrerhandbuch: 101f.).

Das Unterrichtskonzept REGULESE thematisiert das Lesen und seine Prozesse, wie es in der Regel in der schulischen Realität der Sekundarstufe I nicht weiter verfolgt wird. „Lesesozialisation konzentriert sich in der Unterrichtspraxis jetzt [der Sekundarstufe I, C.B.] zunehmend auf literarische Sozialisation; entsprechend wird vom Literaturunterricht erwartet, daß nun die „in den unteren Klassen erworbene basale Lesefähigkeit etwa in Hinblick auf vertiefte Verständnisleistungen und den sicheren, flexiblen Umgang mit Texten verschiedener Gattungen und höherer Schwierigkeitsgrade“ weiterentwickelt und gefördert wird“ (Dehn u.a. 1999: 589). Der Gewinn des REGULESE-Konzepts liegt in der Bewusstmachung des Leseprozesses, in der Thematisierung des Lesenlernens von expositorischen Texten und der Einübung entsprechender Lesestrategien. Ihre Anwendbarkeit ist dabei auf die Sekundarstufe I ausgerichtet. Für die Sekundarstufe II müsste das vorgeschlagene Arsenal an Lesestrategien um kontextspezifische und perspektivierte Leseweisen ergänzt werden.

Die Integrierung eines experimentellen Kleingruppentrainings in den Schulalltag bringt jedoch Probleme mit sich, die insbesondere in den spezifischen Anforderungen und Auswirkungen der Institution Schule bedingt sind: Lehrinhalte und Lernziele in der Schule stehen immer in vielfältigen Kontexten – dies führt dazu, dass ein expliziter, spezifisch vermittelter Lehrinhalt vielfältige Implikationen mit sich führen kann, wie sie unter den Aspekten der Unterrichtskommunikation und des Lerngegenstandes angedeutet wurden.

Die Fokussierung auf die Lesestrategien und ihre strategische Verwendung führt dazu, dass andere Formen und Aspekte des Lesens aus den Augen, aus dem Sinn geraten. So machen die SchülerInnen die Erfahrung, dass es nun auch bei „Geschichten“ darum geht, die wichtigsten Informationen zu behalten bzw. die wichtigsten

¹¹ Zur Diskussion um die Informativität von Texten vgl. Vater (2001): 10ff.

Propositionen zu verstehen, denn diese werden entsprechend in den Tests abgefragt und gewertet. Letztlich muss man in Frage stellen, ob sich einzelne Elemente von Lesekompetenz isoliert vermitteln lassen, ohne, dass dies in der Konsequenz zu einem eingeschränkten – und eigentlich auch nicht gewollten – Leseverständnis führt.

Literatur

- Lehrerhandbuch (2001): Wir werden Textdetektive. Frankfurt/M. Unveröffentlicht.
- Bonfadelli, Heinz & Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Lesesozialisation, Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann, 7-213.
- Dehn, Mechthild & Payrhuber, Franz-Josef & Schulz, Gudrun & Spinner, Kaspar H (1999): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: B. Franzmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur, 568-637.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, Marcus & Körkel, Joachim (1983): Gezielte Förderung der Lernkompetenz am Beispiel der Textverarbeitung. In: Unterrichtswissenschaft 11, 370-382.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim: Juventa, 275-286.
- Kintsch, Walter (1996): Lernen aus Texten. In: J. Hofmann & W. Kintsch (Hrsg.): Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie II, Band 7. Göttingen: Hogrefe, 503-528.
- Körkel, Joachim & Hasselhorn, Marcus (1987): Textlernen als Problemlösen: Differentielle Aspekte und Förderperspektiven im Schulalter. In: H. Neber (Hrsg.): Angewandte Problemlösepsychologie. Münster: Aschendorff, 193-214.
- Küppers, Judith & Souvignier, Elmar (2002): „Textdetektive“ lösen ihre Fälle: Mit Strategie und Spaß. Wie lassen sich Texte leichter lesen und besser verstehen – Förderkonzept für Fünftklässler in Erprobung. In: Forschung Frankfurt 1-2, 51-53.
- Patzelt, Werner J. (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München: Fink.
- Richter, Tobias & Ursula Christmann (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim: Juventa, 25-58.
- Rickheit, Gert & Strohner, Hans (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen: Francke.
- Schreblowski, Stephanie & Hasselhorn, Marcus (2001): Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15 (3/4), 145-154.
- Van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. München: dtv.
- Vater, Heinz (2001): Einführung in die Textlinguistik. München: Fink. 3. Aufl.

Weinert, Franz E. (2000): Lehr-Lernforschung an einer Zeitenwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten?. In: Unterrichtswissenschaft 4/2000. Weinheim: Juventa, 44-48.

Anschrift des Verfassers: *Christoph Bräuer, Universität Frankfurt, Institut für Deutsche Sprache und Literatur I, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt; Email: chr.braeuer@gmx.de*