

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>
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Jürgen Belgrad, Doris Grütz &
Harald Pfaff*

**VERSTEHEN VON
SACHTEXTEN
Eine Studie in Klasse 4 der
Grundschule**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 17. S. 26-43.

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.

Jürgen Belgrad, Doris Grütz & Harald Pfaff

VERSTEHEN VON SACHTEXTEN

Eine Studie in Klasse 4 der Grundschule

1. Ausgangssituation, Forschungsinteresse und Fragestellung

Die Stiftung Lesen (2001) stellte bei der Untersuchung der Lesegewohnheiten der Deutschen einen Trend zum Lesen von Gebrauchstexten fest. Das bedeutet einen Anstieg an Informationslesen. Nach Schreier & Rupp (2002:68) liegt in unserer Mediengesellschaft der Schwerpunkt der Lesekompetenz auf dem Informationslesen – literarische Texte in Printform haben hingegen an Stellenwert verloren. Schule soll zur Bewältigung des Alltags beitragen – für uns ein Grund, Sachtexte in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Auch um die Ergebnisse der Studie nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch für andere Schulfächer nutzbar zu machen, fiel die Wahl auf Sachtexte.¹ Das Wissen, wie ein Sach- oder Fachtext erfolgreich rezipiert wird, ist für alle Lehrkräfte von Nutzen.

Was bedeutet erfolgreiches Rezipieren? Welche „Lesarten“ bewirken eine optimale Entnahme von Information? Welcher Kompetenzen bedarf es seitens der SchülerInnen?

In der PISA-Studie wird Lesekompetenz als Fähigkeit definiert, „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, 2001:80). In unserer Studie heben wir auf den ersten Teilaspekt der Lesekompetenz ab: das Verstehen von Inhalten. Vor allen anderen „Dimensionen“ der Lesekompetenz (Hurrelmann 2002:285f) wird damit die kognitive Dimension angesprochen.

Um das Ziel, Informationen aus Texten zu ermitteln, effizient zu verfolgen, bieten sich verschiedene Methoden und Methodenkombinationen an, die im Deutschunterricht aufgrund von Hinweisen aus der Fachdidaktik² eingesetzt oder gar programmatisch für einen bestimmten Zeitraum gefördert³ werden. Entscheidend für die

¹ In Baden-Württemberg wird in der Prüfungsordnung vom September 2003 von den Lehrkräften *aller* Fächer an Grund- und Hauptschulen gefordert, in einem Basismodul Deutsch zu studieren.

² Z.B. v. Wedel-Wolff (2002) zur Grundschule; Baurmann & Müller (2002) zur Sekundarstufe.

³ Vgl. hierzu das Projekt REGULESE von Souvignier, Küppers & Gold (2003).

Anwendung von Strategien als zielorientiertem Einsatz von Methoden ist nach Bräuer (2002:28f) die Beachtung der Textsorte (expositorischer Text oder Erzähltext), des Textinhaltes und der Kontexte. Zu berücksichtigen sind aber auch das Alter der SchülerInnen und deren kognitive Fähigkeiten. Diese Vorgaben eröffnen eine Auswahl an einsetzbaren Methoden. Nach informeller Befragung von Lehrkräften kristallisierten sich für das Rezipieren expositorischer Texte folgende im Unterricht häufig angewandte Verfahren heraus: Stilles Lesen, Vorlesen, Antizipieren, Unterstreichen, Wörter herausschreiben, Reden über Textinhalte. Um herauszufinden, ob diese Methoden dem Lerngegenstand angemessen sind und welche Wirksamkeit sie zeigen, wählten wir die 4. Jahrgangsstufe; damit haben die Ergebnisse einen Informationswert für das weiterführende Lesen in der Sekundarstufe. Unsere zentrale Frage lautet: *Welche der von den LehrerInnen praktizierten Abfolgen von Strategien zur Informationsentnahme aus Texten sind am erfolgreichsten?*

2. Leseverstehenstheoretische Grundlagen

Aus Ergebnissen von Untersuchungen zum Verstehen und Behalten wurden vor allem in den USA schon in den sechziger und siebziger Jahren Rezeptions- und Lernstrategien abgeleitet, die als griffig formulierte Behaltensstipps eine Abfolge von Rezeptionsmethoden nahe legen.⁴ Allen diesen Strategien ist die Phase gemein, in der eine Vorerwartung an den Textinhalt und an den Textablauf durch die Aktivierung von Vorwissen aufgebaut und in der Leseziele formuliert werden. Dieser erste Rezeptionsschritt bezieht sich auf einen Aspekt des Leseverstehensprozesses, der wesentlicher Bestandteil in den leserorientierten und interaktionalen Modellen des Textverstehens ist (*Schematheorie* und *Theorie der mentalen Modelle* bzw. *Situationsmodelle*.⁵)

Das Verstehen stellt sich als Resultat eines Prozesses der *Interaktion* zwischen Leser und Text und der *Konstruktion* neuen Wissens dar. Durch ständiges Interagieren zwischen den Informationen aus dem Text (Bottom-up-Prozess) und dem Input seitens des Lesers in Form von einschlägigem Vorwissen, Sprachwissen, Interesse, metakognitiven Fähigkeiten etc. (Top-down-Prozess) wird eine mentale Repräsentation des Textes im kognitiven Verarbeitungssystem des Lesers aufgebaut (van Dijk & Kintsch, 1983; Johnson-Laird, 1983; Christmann & Groeben, 2002). Zur Einordnung von Informationen hält das Alltags-, Welt- und Sachwissen *Schemata* und *Skripts* bereit. Durch ihre Aktivierung werden während des Lesevorgangs Leerstellen des Textes durch Inferenzen gefüllt. Empirische Befunde zeigen, dass Schemata

⁴ Genannt seien die Methode *SQ3R* (Francis P. Robinson, 1961), die *PQ4R*-Methode (Thomas & Robinson, 1972) oder das Trainingsprogramm von Verstehensstrategien *Murder I* (Dansereau, 1979). S. hierzu Belgrad, Grütz & Pfaff (2003).

⁵ Schematheorie (Rumelhart, 1975; Spiro, 1980), Theorie der mentalen Modelle (Johnson-Laird, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983), Situationsmodelle (vgl. Schnotz, 1994).

die Aufmerksamkeit steuern, die Einschätzung der Relevanz von Textelementen beeinflussen, die Integration neuer Informationen in vorhandene Wissensstrukturen erleichtern und zu besserem Behalten von Textinformation führen (Christmann & Groeben 2002:155). *Skripts* als spezielle Form von Schemata bilden Wissen über routinierte Verhaltens- und Ereignisabläufe ab.

Dem Situationsmodell von van Dijk und Kintsch (1983) folgend, stellt sich der Leseprozess in *fünf Ebenen* dar. Richter und Christmann teilen diese fünf Ebenen in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse ein (2002:28ff). Zu den *hierarchieniedrigen* Verarbeitungsprozessen, die eher automatisch ablaufen, gehören der Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation und die lokale Kohärenzbildung. *Hierarchiehohe* Verarbeitungsprozesse umfassen die globale Kohärenzbildung, die Bildung von Superstrukturen und das Erkennen rhetorischer Strategien; sie vollziehen sich strategisch-zielbezogen (ebda:31). Situationsmodelle basieren zudem auf der Vorstellung von einer *kontinuierlichen* Verarbeitung der gleichzeitig angelieferten text- und leserseitigen Informationen⁶. Die fünf Ebenen des Leseprozesses werden folgend im Sinne eines Anforderungsprofils an die jungen LeserInnen dargestellt:

1. *Wortebene*. Auf der untersten Verarbeitungsebene müssen die Kinder fähig sein, die Propositionen⁷ in den einzelnen Sätzen zu erkennen und die Propositionen der angrenzenden Sätze zu verbinden. Basale Wahrnehmungsprozesse (Wahrnehmung und Verarbeitung von Graphemen) und Prozesse auf *Wortebene* werden angesprochen: Die Kinder müssen Wörter und deren Bedeutung, ihre syntagmatischen Verbindungen sowie die Beziehung der Syntagmen innerhalb der semantisch-syntaktischen Oberflächenstruktur des Satzes erkennen können.

2. *Satzebene*. Auf der nächst höheren Verarbeitungsebene müssen sie die Sätze semantisch aufeinander beziehen können, um eine kohärente Textrepräsentation aufzubauen (*lokale Kohärenzbildung*). Hierzu helfen textseitig Kohärenzsignale in Form von Koreferenzen (z.B. Wiederholungen, Proformen, anaphorische und kaphorische Verweise) sowie die Beachtung der Thema-Rhema-Abfolge. Leserseitig kommt auf dieser Ebene bereits die Bedeutung des Vor- bzw. allgemeinen Weltwissens zum Tragen (vgl. van Dijk & Kintsch 1983:150; Richter & Christmann 2002:30), z.B. die Kenntnis logischer Strukturen bzw. „kognitiver Ordnungsmuster“ (Grütz 1995:97).

⁶ Das kognitive Modell von van Dijk und Kintsch repräsentiert den interaktiv-konnektionistischen Modelltyp, auf das hier weiter Bezug genommen wird. Daneben steht derzeit der modulare Modelltyp des Textverstehens bzw. der Textrepräsentation in Diskussion. Beide Typen unterscheiden sich in der Erklärung, *wie* die einzelnen Leseprozessebenen agieren (vgl. Richter & Christmann: 28). Nach van Dijk und Kintsch laufen die Verarbeitungsprozesse parallel, d.h. gleichzeitig oder in zeitlichen Überlappungen ab. Grundlage der modularen Modelle hingegen ist die Vorstellung, dass die Verarbeitung des Textes in Zyklen verläuft (Neisser 1979; Fodor, 1983), zu vergleichen mit dem ökonomischen Prozess des Pipelinings oder der Blockabfertigung; die nächst höhere Verarbeitungsstufe beginnt erst, wenn die vorige abgeschlossen ist.

⁷ Eine Auseinandersetzung mit dem Propositionsbegriff s. Pfaff, H., 2001:104 – 110.

3. *Textebene*. In Ansätzen wird von den Kindern erwartet, einen kurzen Gesamttext zu verstehen (*globale Kohärenzbildung*). Unter Anwendung von Makroregeln werden Sequenzen von Propositionen miteinander zu Makropropositionen und zu einer Makrostruktur des Textes verbunden. Auch hier gibt die Oberflächenstruktur des Textes Hinweise (z.B. Überschriften, einführende Sätze). Von großer Bedeutung sind auf dieser Verarbeitungsebene die den Top-down-Prozess steuernden Faktoren: Vorwissen, Interesse und Zielorientierung. Während des Lesens genügen einzelne Inhaltswörter, damit Inferenzen gebildet, Hypothesen aufgestellt und überprüft werden. Aus Untersuchungen wurde deutlich, dass Elemente aus *Makropropositionen* länger behalten werden als Mikropropositionen. Sie sind im Gedächtnis besser verankert und haben einen höheren Primingeffekt (Voraktivierungseffekt). Damit sind die Makropropositionen „integraler Bestandteil“ des Verstehensprozesses (Richter & Christmann 2002: 32).

4. *Metaebenen des Textes*. Zum Aufbau eines mentalen Modells gehört auch die Bildung von *Superstrukturen*. Unter Superstrukturen wird das abstrakte Schema eines bestimmten Texttyps, dem eine konventionalisierte Struktur zugrunde liegt, verstanden. Der Textsorte entsprechende Superstrukturen, die im Gedächtnis „in Form von Regeln und Kategorien“ gespeichert sind, werden aktiviert. Diese steuern „im Sinne einer vorwissensgeleiteten Verarbeitung in Form von Erwartungen den Leseprozess, speziell die Makrostrukturbildung“ (ebda). Signale zur Bildung von Superstrukturen werden durch die Überschrift und durch metasprachliche Formulierungen (vor und nach dem Text sowie im Text) gegeben. Weiß also die Leserin bzw. der Leser, um welche Textsorte es sich handelt, gelingt der Leseprozess leichter.

5. Die höchste Verarbeitungsstufe, das *Erkennen rhetorischer Strategien*, bezieht sich auf das angemessene Interpretieren eines Textes, indem rhetorische, stilistische, argumentative Strategien und damit die Intention des Textproduzenten sowie die (eigentliche) Funktion des Textes identifiziert werden (Richter & Christmann 2002: 34). Diese Verarbeitungsebene wird vor allem bei poetischen und persuasiven Texten virulent, deren Anweisung für den Leser, wie solche Texte zu verstehen und zu interpretieren sind, nicht explizit formuliert wird, sondern implizit zwischen den Zeilen zu erkennen ist.

Die fünf Verarbeitungsebenen greifen im Leseakt ineinander und finden weitgehend gleichzeitig statt. Dennoch erhebt sich die Frage, ob nicht vornehmlich ein bestimmter Verarbeitungsprozess das Leseverstehen steuert. Richter und Christmann konnten drei verarbeitungsstufenübergreifende Faktoren ausmachen, die gute von schlechten LeserInnen unterscheiden (2002:48): Ausschlaggebend für das Textverstehen sind der eher hierarchieniedrige Prozess der *Worterkennung* sowie alle Prozesse, hierarchieniedrige wie hierarchiehohe, die im Zusammenhang mit der Involvierung des *Vorwissens* stehen; ferner spielt die individuelle *Kapazität des Arbeitsgedächtnisses* (Just & Carpenter, 1992) eine bedeutende Rolle auf der Satz- und Textebene. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie sind vor allem die *Worterkennung* und das *Vorwissen* relevant.

3. Konsequenzen für die Rezeptionsverfahren der Studie

3.1. Begründung der Rezeptionsverfahren

In unserer Studie beziehen wir uns auf hierarchieniedrige und -hohe Prozesse. *Hierarchieniedrige* Prozesse werden bei der Bewältigung der *Aufgaben des Lesetests* angesprochen. Hier gilt es, aus Teilen eines Lesetextes Informationen zu finden (erste von insgesamt fünf Kompetenzstufen der PISA-Studie)⁸. Die Fragen des Lesetests fokussieren zunächst die Verarbeitungsprozesse auf Wort- und Satzebene. Indem die Frageblöcke zu den einzelnen Teilen dem chronologischen Fortlauf des Textes folgen, nimmt die Studie auch Bezug zu Verarbeitungsprozessen auf Textebene. Was die *Textrezeption an sich* sowie die Anwendung von Rezeptionsstrategien anbelangt, werden auch Aspekte der *hierarchiehoher* Verarbeitungsprozesse angesprochen.⁹ Aus den Theorien zum Prozess des Textverstehens lassen sich für unsere Untersuchung drei umfangreiche Überlegungen zur Art der Rezeptionsstrategien ableiten:

1. *Verarbeitungsprozesse auf Wortebene* beeinflussen das Textverständnis erheblich. Die Worterkennung ist Teil des *Bottom-up-Rezeptionsprozesses*.

a) Das diesem Prozess dienliche Rezeptionsverfahren ist das *stille Lesen* eines Textes. Leserinnen und Leser nehmen unvermittelt die Informationen aus dem Text auf. Ein schneller und sicherer Zugriff auf die Wortbedeutung ist nach Perfettis „Theorie der verbalen Effizienz“ (1985) vermutlich die Voraussetzung dafür, dass auch hierarchie-höhere Verarbeitungsprozesse angemessen wirken können. Gute Leserinnen und Leser erfassen die Wörter und deren Bedeutung in kürzerer Zeit als schlechte. In unserer Studie geht es uns allerdings nicht darum, interindividuelle Unterschiede in Bezug auf das Verhältnis zwischen Textverstehen und Lesezeit herauszufinden, sondern darum zu wissen, inwieweit diese Methode gegenüber anderen Methoden das Textverstehen fördert. Deshalb soll den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit für die Textrezeption eingeräumt werden.

b) Das *Zuhören*, wenn der *Text vorgelesen* wird¹⁰, ist ein weiteres Rezeptionsverfahren, bei dem Worterkennungsprozesse, hier durch phonologische Dekodierung, von-

⁸ Die Kinder erhalten in Anlehnung an den Hamburger Lesetest HAMLET (Lehmann, Peek & Poerschke, 1997) zu jedem einzelnen Textabschnitt vier Aussagen; sie müssen herausfinden, welche der vier Aussagen inhaltlich mit den Aussagen im Text übereinstimmt; die Aussage kann sich dabei auf mehr als einen Satz beziehen.

⁹ Auch wenn hier eine Zuordnung des Testdesigns zu Verstehensebenen stattfindet, kann jedoch nicht gesagt werden, welche der Verarbeitungsebenen letztlich für das richtige Lösen der Aufgaben im Lesetest verantwortlich ist. Vgl. hierzu Artelt (2000).

¹⁰ In der Forschung besteht Uneinigkeit darüber, ob und inwieweit sich das Textverständnis ändert, wenn Texte schriftlich oder mündlich vermittelt werden. Crowder (1982) sieht hier keinerlei Unterschied, wohingegen Perfetti (1985) auf die sehr unterschiedlichen Bedingungen beim Aufbau eines kognitiven Modells hinweist (vgl. Richter & Christmann: 42).

statten gehen. Allerdings hat man es hier mit einem durch Dritte vermittelten Zugang zu tun. Dies kann sich in zweierlei Hinsicht auswirken: *Erstens* ist das Vorlesen eines Textes durch die Vermittlung über die Prosodie bereits dessen Interpretation. Ob es sich bei dieser Textvermittlung um eine „Fälschung“ oder Abwandlung der Inhalte handelt, kann man nur spekulieren. *Zweitens* haben bei diesem Rezeptionsverfahren schlechte Leserinnen und Leser eine bessere Chance, den Text zu verstehen als beim selbst-ständigen stillen Lesen, da die Dekodierung beim Vorlesen kontinuierlich verläuft und schneller Makropropositionen und eine globale Kohärenz gebildet werden. Denn je länger der Dekodierungsprozess für ein Wort dauert, desto höher wird das Arbeitsgedächtnis mit der propositionalen Verarbeitung belastet und desto schwieriger ist es, eine kohärente Textrepräsentation aufzubauen. Die Ergebnisse aus den Forschungen zum Arbeitsgedächtnis (Pearlmutter & MacDonald, 1995) sind also durchaus nachzuvollziehen und zu berücksichtigen.¹¹

2. Echtes Textverständnis kann nur über adäquates inhaltliches *Vorwissen* erlangt werden. Vor- und Weltwissensstrukturen einschließlich Erwartungen, Zielsetzungen, Interessen beeinflussen als leserseitiger *Top-down-Prozess* die Textrezeption erheblich. Zur Deutung semantischer Zusammenhänge wirken sie auf fast allen Ebenen. Gute Leserinnen und Leser besitzen die Fähigkeit, textseitige Informationen mit verstehens-relevanten Inferenzen zu ergänzen sowie die übergreifende Struktur des Textes zu erkennen und wesentliche Aussagen des Textes zu erfassen. In früheren Untersuchungen zur Rolle des Vorwissens (z.B. Stanovich, 1980; Yekovich & Walker, 1987¹²) hat sich auch gezeigt, dass Verarbeitungsprozesse auf höherer Ebene Defizite in hierarchie-niedrigen Verarbeitungsprozessen ausgleichen können (Richter & Christmann: 45, 48).¹³ Das Vorwissen kann unbewusst, aber auch bewusst aktiviert werden.

a) Zunächst zum *automatisierten*, unbewussten In-Gang-Setzen des Vorwissens: Die spontane Konfrontation mit einem Text ist im Alltagsleben der natürlichste und wahrscheinlich häufigste Zugriff auf Information. Der Verstehensprozess und der Aufbau eines Situationsmodells beginnen im Moment der Textbegegnung, also des Hörens oder Lesens eines Textes. Der vom Text ausgehende Bottom-up-Prozess und der unbewusst, u. U. auch bewusst (unter Einsatz von metakognitiven Kenntnissen und Fähigkeiten) vom Leser gesteuerte Top-down-Prozess der mentalen Textverarbeitung und des Aufbaus einer kognitiven Textrepräsentation werden initiiert. Dieser alltäglichen Situation in der Studie gerecht zu werden, ist ein weiterer Grund, die

¹¹ Zu den höheren Anforderungen, die an LeserInnen gestellt werden - im Gegensatz zum Zuhören – zusammenfassend Richter & Christmann: 42.

¹² Yekovich & Walker (1987) konnten nachweisen, dass das Vorwissen den Leseprozess weitaus stärker beeinflusst als die semantisch-syntaktischen Informationen aus dem Text.

¹³ Dies bestätigt eine Studie von v. Wedel-Wolff, Wespel & Gehring (2002): Kinder, die beim Lesen Hypothesen über den Fortlauf des Textes anstellten, begingen den intelligenten Fehler, ein Wort vorzulesen, das so nicht im Text stand, inhaltlich aber passte.

Verfahren *Stillesen* und *Vorlesen* als Repräsentanten des natürlichen, alltäglichen Lesens und Hörens zu wählen.

b) Die hohe Bedeutung des Vorwissens legt aber das *bewusste und zielgerichtete* Aktivieren von Vor- und Weltwissensstrukturen nahe. Dies geschieht, indem *vor* der Textbegegnung mögliche Textinhalte oder Text(ablauf)schemata *aktiviert* werden. Christmann und Groeben empfehlen, zur besseren Rezeption den Sachtexten „Advance Organizer“ voranzustellen (2002:152). Sie sind besonders effizient, wenn sie der thematischen Struktur des Textes folgen und hoch inklusive *und* konkrete Konzepte und Analogien enthalten. Das Konzept der Advance Organizer soll auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten von 9-10-jährigen Schulkindern angewandt werden. Texte für Kinder einer 4. Klasse sind relativ kurz, so dass ein schriftlicher Vorspann, der inklusive Konzepte enthält, kaum umsetzbar ist. Advance Organizer können aber auch mündlich gestaltet sein. Von Kindern einer 4. Klasse kann der selbstständige Umgang mit Methoden, die ihr Vorwissen aktivieren, nicht erwartet werden. Ein *Unterrichtsgespräch über das Thema des Textes* scheint geeignet, *vor* der Textbegegnung Schemata und Skripts zu aktivieren, die das Textverstehen erleichtern. Einen die Erwartungen steuernden und begrenzenden Rahmen schafft die Beachtung der Überschrift, sofern sie angemessene Informationen besitzt¹⁴. Bei Nennung der Überschrift des Untersuchungstextes „*Wie eine Zeitung entsteht*“ vermuten wir die Aktivierung *situationsbezogener* Vorstellungen und Bilder mit den Schemata *Zeitungsverlag, Redaktionskonferenz*¹⁵, dem Skript *Prozess der Entstehung eines Zeitungsartikels* und dem Gerüst eines Situationsmodells. Gleichzeitig ist die *textbezogene* Aktivierung von Makropropositionen zu vermuten: Die Überschrift „*Wie eine Zeitung entsteht*“ legt nahe, dass es sich um einen expositorischen, nicht um einen narrativen Text handelt. Das Fragepronomen *wie* in Verbindung mit dem Prädikat im Indikativ Präsens indiziert einen üblichen, allgemeingültigen, wiederholbaren Vorgang. Im Kognitionssystem der Leserinnen und Leser dürften Regeln aktiviert werden, wie eine solche Textsorte auszusehen hat: Darstellung einer Abfolge von Stationen, für die auch bestimmte Signalwörter zur Verfügung stehen und erwartet werden (Enumerationen, „zuerst, dann,...schließlich“; Heteronyme: „morgens, mittags, abends“).

Wie ein Text bzw. dessen Sachverhalt mental repräsentiert wird, hängt von der Qualität und Quantität der Vorinformation ab (s. Christmann & Groeben 2002: 152). Es liegt in den Händen der Lehrkraft, wie sie das Unterrichtsgespräch steuert, auf welche Beiträge und wie sie auf diese eingeht und welche Schemata und Skripts sie bei den Kindern aus ihrem Vorwissen zu aktivieren vermag. Auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler ist eine aktive Beteiligung an diesem Verfahren vonnöten – eine Voraussetzung, die nicht eingefordert werden kann. Für den Test bringt dieses

¹⁴ Die Beachtung der Überschrift wurde auch in REGULESE als „Detektivmethode“ Nr. 1 aufgenommen (Bräuer, 2002:20f; 28; Souvignier et al., 2003:28)

¹⁵ Eine Redaktionskonferenz kann, da es sich um ein zeitliches Kontinuum handelt, auch als Skript repräsentiert sein; doch ist eher zu vermuten, dass in der kindlichen Vorstellung das Schema eines „runden Tisches“ auftaucht.

Verfahren wegen der besonderen individuellen Bedingungen Unwägbarkeiten in Bezug auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit sich. Dennoch ist es berechtigt, dieses Verfahren in das Design der Rezeptionsverfahren aufzunehmen, da es ein sehr gängiges Unterrichtsverfahren ist, dessen Wirksamkeit überprüft werden sollte.

3. Texte werden dann gut verstanden, wenn die *Interaktion zwischen Text und leserseitigen Verarbeitungsprozessen* optimal funktioniert. Beim Lesen genügen oft wenige Inhaltswörter, um den Prozess der Hypothesenbildung von Textinhalten und deren Überprüfung in Gang zu setzen. Dabei handelt es sich nicht lediglich um einen Worterkennungsprozess, sondern es werden hierarchiehohe Verarbeitungsprozesse stimuliert, in denen das Vorwissen eine bedeutende Rolle spielt.

a) Wenn also Inhalts- oder Schlüsselwörter hierarchiehohe Verarbeitungsprozesse initiieren, dann muss dies mit Hilfe von Rezeptionsstrategien gefördert werden. Hier bietet sich an, den Schulkindern die Aufgabe zu geben, eine begrenzte Anzahl von für sie relevanten Wörtern im Text zu *unterstreichen* bzw. *herauszuschreiben*. Durch diese reduktiven Lesestrategien wird die Aufmerksamkeit auf explizit gegebene Textinformationen fokussiert, die mit verstehensrelevanten Inferenzen angereichert werden.

b) Im Unterricht ist es üblich, *über Gelesenes/ Gehörtes zu reden*. Mit Hilfe dieser Rezeptionsmethode wird durch Akzentuierungen und Inferenzen weiter am situativen Textmodell gefeilt, nachdem die Leserin bzw. der Leser durch das Interagieren der text- und leserseitigen Informationen bereits ein solches zu konstruieren begonnen hat. Die Qualität der mentalen Textrepräsentation kann somit erhöht werden.

3.2. Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund von Untersuchungen zu den fünf Verarbeitungsebenen wurden verschiedene Rezeptionsverfahren diskutiert, die den Ergebnissen zu den interindividuellen Unterschieden bei den Teilprozessen der Verarbeitung Rechnung tragen. Diese Verfahren wurden in der Untersuchung in rezeptionsadäquater Weise kombiniert. Wir haben uns aus verschiedenen Gründen entschieden, einen Text von den SchülerInnen in zwei Durchgängen rezipieren zu lassen¹⁶. Dabei wollen wir drei Verfahren testen, die sich für die *Begegnung mit dem Text bzw. dem Thema* eignen: Dies sind die Verfahren *Stilllesen*¹⁷, *Vorlesen*¹⁸, die beide den Kindern den Wortlaut

¹⁶ Für zwei Rezeptionsdurchgänge sprach erstens die Zeitökonomie: Ein Text von ca. 200 Wörtern kann von Kindern im Alter von 9-10 Jahren in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten lediglich zweimal rezipiert werden, wenn anschließend noch ein Lesetest von ca. 15 Minuten durchgeführt werden soll. Zweitens sollte der Aufwand für die Lehrkräfte möglichst gering gehalten werden. Nur so konnten wir von einer hohen Akzeptanz und einer hohen Rücklaufquote ausgehen. Drittens spielt der Faktor „Neuheit“ und „Interessanzheit“ der Textinhalte beim Leseverstehen eine erhebliche Rolle (Naceur, 2001:48ff).

¹⁷ *Stilllesen*: Die Kinder erhalten ohne Kommentar seitens der Lehrperson den Sachtext und lesen ihn durch. Dafür sind zehn Minuten vorgesehen. Diese relativ lange Zeitspanne erlaubt auch leseschwachen Schülerinnen und Schülern den Text in Ruhe zu lesen.

des Textes bieten, sowie *Antizipieren*¹⁹. Stilles Lesen und Vorlesen sind als relativ unspezifische Verfahren in Bezug auf die Informationssteuerung für eine deduktive Herangehensweise an das Textverstehen geeignet. *Antizipieren* bereitet den Boden für die Rezeption des Textes; durch angesprochene mögliche Inhalte wird der Rezeptionsprozess während des Lesens gesteuert. Dazu sollen im *zweiten Rezeptionsdurchgang* Verfahren treten, die durch Reduktions- und Elaborationsaufgaben aktiv das Situationsmodell zu konstruieren helfen: Dies sind die Verfahren *Unterstreichen*²⁰, *Schreiben*²¹ und *Reden über den Text*²². Alle Verfahren werden miteinander kombiniert, so dass sich neun Methodenkombination ergeben.

Die neun Methodenkombinationen sind im Modell durch neun Felder (M1–9) abgebildet (Tab. 1). Jede Kombination besteht aus zwei Rezeptionsdurchgängen: dem 1. Durchgang, der die Erstbegegnung mit dem Text bzw. mit dessen Thema darstellt, und dem 2. Rezeptionsdurchgang, bei dem es um die vertiefte Rezeption des Textes geht.

Forschungsmethode: Jedes der neun Untersuchungsfelder wurde mit einer Stichprobe von 80 bis 160 Probanden in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten an 30 Grundschulen getestet. Die Stunde wurde von den jeweiligen Lehrkräften gehalten. Dabei erprobte eine Klasse jeweils nur eine Methodenkombination, beispielsweise die Methodenkombination „Still lesen und Unterstreichen“ (M1).

¹⁸ *Vorlesen:* Der Text wird ohne Kommentar von der Lehrperson vorgelesen. Dabei liegt der Text den Schülerinnen und Schülern nicht vor.

¹⁹ *Antizipieren.* Wir verwenden diesen Begriff für das gängige Unterrichtsverfahren, durch das Lehrkräfte versuchen, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, etwa durch ein ca. 5-minütiges Unterrichtsgespräch mit folgenden Fragen: ♦ *Jeden Morgen kommt eine neue Tageszeitung heraus. Welche Tageszeitungen kennt ihr?* ♦ *Schaut ihr manchmal in die Zeitung? Was lest ihr da?* ♦ *Könnt ihr euch vorstellen, wie so eine Zeitung gemacht wird und wer an so einer Zeitung mitarbeitet?* Antizipieren wird also als zweiphasiger Prozess verstanden: als Aktivierung des Vorwissens zum Thema des Textes im Unterrichtsgespräch und als eng damit verknüpftem Aufbau einer Erwartungshaltung an den Text.

²⁰ *Unterstreichen:* Die Schülerinnen und Schüler sollen fünf Wörter unterstreichen, die sie für wichtig erachten. Die Anzahl der zu unterstreichenden Wörter wurde so eng begrenzt, da die Kinder somit gezwungen werden, den Inhalt des Textes genau zu lesen und zu durchdenken.

²¹ *Schreiben:* Aus dem Text sind fünf Wörter nach der Entscheidung der Schülerin /des Schülers herauszuschreiben. Die Zahl der Wörter wurde auf fünf begrenzt, da sonst unterschiedlich lang am Text gearbeitet wird. *Reden über Text:* Die Lehrkraft leitet das Unterrichtsgespräch mit vorgegebenen Fragen.

²² *Reden über Text:* Die Lehrkraft leitet das Unterrichtsgespräch mit vorgegebenen Fragen.

	M 1	M 2	M 3
1. Rezeptionsdurchgang	Still Lesen	Still Lesen	Still Lesen
2. Rezeptionsdurchgang	Still Lesen und <u>Un</u> terstreichen	Still Lesen und Reden über Text (UG)	Still Lesen und <i>Schreiben</i>

	M 4	M 5	M 6
1. Rezeptionsdurchgang	Vorlesen	Vorlesen	Vorlesen
2. Rezeptionsdurchgang	Still Lesen und Unterstreichen	Still Lesen und Reden über Text (UG)	Still Lesen und <i>Schreiben</i>

	M 7	M 8	M 9
1. Rezeptionsdurchgang	Antizipieren	Antizipieren	Antizipieren
2. Rezeptionsdurchgang	Still Lesen und <u>Un</u> terstreichen	Still Lesen und Reden über Text (UG)	Still Lesen und <i>Schreiben</i>

Tabelle 1 : Modell der neun Methodenkombinationen bzw. Untersuchungseinheiten

3.3. Durchführung der empirischen Studie

Ablauf der Erhebung: Die Erhebung bestand aus drei Phasen.

1. Durchführung des 1. Rezeptionsdurchgangs:
Stilllesen, Vorlesen oder *Antizipieren*
2. Durchführung des 2. Rezeptionsdurchgangs:
Unterstreichen, Reden oder *Schreiben*
3. Lesetest über das Verstehen des Sachtextes (in Anlehnung an HAMLET 3-4).

Jede Deutschlehrkraft führte in ihrer Klasse den Test durch. Auf postalischem Wege gingen die Fragebögen an die Pädagogische Hochschule Weingarten zurück.

Auswahl der Texte: Zur Durchführung der Studie wurden aus Sach- bzw. Schulbüchern vier Texte aus unterschiedlichen Wissensbereichen ausgesucht. Da Leseverstehen auch vom Interesse abhängt (Naceur, 2001:127), waren wir bemüht, Texte aus Gebieten zu finden, die für Mädchen und Jungen gleichermaßen interessant sind. In den Vorstudien wählten wir vier Texte aus dem Fach Sachunterricht (*Wie eine*

Zeitung entsteht, Warum war der Büffel so wichtig?, Bekleidung, Masken). Diese Texte wurden auf etwa 150 Wörter gekürzt und von schwierigen Wörtern befreit.

Vortests: Für alle Texte wurden in der 4. Jahrgangsstufe von Grundschulen aus der Umgebung Vortests durchgeführt. Der Lesetest bestand aus sechs inhaltlichen Fragen, zu denen jeweils vier Multiple-Choice-Antworten konzipiert wurden. Jede der vier Antworten bestand aus einem Wort. Aus den Ergebnissen der Vortests konnten kaum Schlüsse auf die Eignung der verschiedenen Methodenkombinationen gezogen werden. Der Test fiel durchweg sehr gut aus. Offensichtlich waren die Texte überdidaktisiert, der Lesetest zu einfach. Bei den Ein-Wort-Aufgaben des Tests war es lediglich nötig, das besagte Wort im Text ausfindig zu machen. Die richtige Lösung war daher eher der Erfolg selektierenden Lesens, nicht der Erfolg eines richtig verstandenen Textzusammenhangs. Die Texte und die Fragen zum Textverstehen wurden daraufhin überarbeitet: Die Texte erhielten den ursprünglichen Schwierigkeitsgrad und wurden z.T. auf 200 Wörter verlängert; die Multiple-Choice-Distraktoren wurden von Ein-Wort-Antworten zu Antworten in ganzen Sätzen umformuliert.

Haupttest: Der Haupttest bestand nun aus vier inhaltlichen Fragen mit je vier Distraktoren in Form von Ganz-Satz-Antworten. So mussten die Kinder einen Sinnzusammenhang erschließen und danach eine Entsprechung im Text suchen. Dies erforderte textnahes Lesen. Erneute Vortests an Schulen, die nicht im Einzugsbereich der Studie lagen, ergaben wesentlich differenziertere Ergebnisse. Für die Hauptstudie wurde der Text *Wie eine Zeitung entsteht* (199 Wörter) ausgewählt. Er spricht nach unseren Rückfragen bei den Lehrkräften in den Vortests sowohl Mädchen als auch Jungen an. Beachtet wurden zudem Kriterien der Textverständlichkeit²³.

Hauptstudie: Durchführung am 25. oder 26. Februar 2003

Stichprobe: 1450 SchülerInnen der 4. Jahrgangsstufe Grundschule an 30 Schulen des Einzugsbereichs der Staatlichen Schulämter Tettnang (29) und Ulm (1)

Geschlecht: Mädchen: 672 das entspricht 46,3%
Jungen: 770 das entspricht 53,1% (Ohne Angabe: 8 = 0,6%)

Nationalität: deutsche SchülerInnen: 1232 = 84,9%
ausländische SchülerInnen 200 = 13,8% (Ohne Angabe 18 = 1,2%)

Geografie: Stadtschulen: 808=55,7%;
Landschulen: 642 = 44,2%

Schultyp: Ausbildungsschule: 796 = 54,9%
keine Ausbildungsschule: 654 = 45,1%

²³ Deren Anwendung auf didaktische Texte Christmann & Groeben (2002:151ff). Genaueres zu den Anforderungen an den Text in: Belgrad/Grütz/Pfaff (2003): Forschungsbericht. S.20 ff.

4. Ergebnisse und Interpretation

4.1. Rangfolge der Rezeptionsmethoden und ihrer Kombinationen

Nach der Rangfolge ihrer Mittelwerte²⁴ schneiden die neun Methodenkombinationen beim Lesetest wie folgt ab (Tabelle 2):

Rangfolge Methodenkombinationen M 1 - 9	Mittelwert \bar{X} ²⁵
M 1 <i>Stillesen</i> + <i>Unterstreichen</i> ²⁶	2,72 **
M 2 <i>Stillesen</i> + <i>Reden</i>	2,67 *
M 4 <i>Vorlesen</i> + <i>Unterstreichen</i>	2,66 n.s.
M 3 <i>Stillesen</i> + <i>Schreiben</i>	2,64 n.s.
M 8 <i>Antizipieren</i> + <i>Reden</i>	2,53 n.s.
M 6 <i>Vorlesen</i> + <i>Schreiben</i>	2,51 n.s.
M 9 <i>Antizipieren</i> + <i>Schreiben</i>	2,45 n.s.
M 5 <i>Vorlesen</i> + <i>Reden</i>	2,25 **
M 7 <i>Antizipieren</i> + <i>Unterstreichen</i>	2,18 **
Gesamt	2,51

Tabelle 2: Methodenkombinationen nach der Rangfolge des Mittelwertes

** hochsignifikant * signifikant n.s. nicht signifikant

Betrachtet man das stille Lesen als einzelnes Verfahren (Tab. 3), dann ist es das erfolgreichste aller drei Verfahren des 1. Rezeptionsdurchgangs. In Kombination mit dem *Unterstreichen* präsentiert es sich als die beste Methodenkombination (M1), zusammen mit dem *Reden über den Text* als zweitbeste Kombination (M2); auch in Kombination mit dem *Schreiben* (M3) liegt ein Ergebnis vor, das dem Mittelwert von M2 sehr nahe kommt.

Das *Vorlesen* als einzelne Methode liegt auf Platz 2 (Tab. 3). Es weist je nach Methodenkombination divergente Ergebnisse auf (Tab. 2): In Kombination mit dem *Unterstreichen* (M4) liegt es im vorderen, mit dem *Schreiben* (M6) im hinteren Mit-

²⁴ Die genannten Mittelwerte bewegen sich zwischen 0 und 4 Antworten ($0 < X < 4$).

²⁵ Beim T-Test, der die Irrtumswahrscheinlichkeit angibt und damit ein Indiz für die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse ist, wird ein Signifikanzniveau von 5 % angenommen; bei einem Wert von 1% Irrtumswahrscheinlichkeit sind die Ergebnisse hochsignifikant. Genaueres hierzu Belgrad, Grütz & Pfaff (2003): Forschungsbericht.

²⁶ Der 2. Rezeptionsdurchgang wird nur verkürzt angegeben: Das stille Lesen, das im Modell zum Zwecke einer exakten Beschreibung genannt ist, wird aus Gründen der Prägnanz hier nicht erwähnt.

telfeld. In Kombination mit dem *Reden* (M5) gehört das *Vorlesen* aber zu den beiden schlechtesten Methodenkombinationen im Test.

Betrachtet man auch das *Antizipieren* als einzelnes Verfahren, dann schneidet es im Vergleich zu den beiden anderen Verfahren des 1. Rezeptionsdurchganges am schlechtesten ab (Tab. 3). In Kombination mit dem *Reden über den Text* (M8) und dem *Herausschreiben von Wörtern* (M9) liegt es im hinteren Mittelfeld. In Kombination mit dem *Unterstreichen* (M7) stellt es die ungünstigste Methodenkombination im Test dar.

1.Rezeptionsdurchgang	Stillesen	Vorlesen	Antizipieren
N	524	373	553
X	2,68	2,48	2,38
X bereinigt	2,42	2,53	2,60
P	0.001 *	0.485 n.s.	0.001 *

Tabelle 3: Signifikanzanalyse der Methoden des 1. Rezeptionsdurchganges

Das gute Abschneiden des *stillen Lesens* könnte folgende Gründe haben: Diese Methode erlaubt, den Leseprozess individuell zu gestalten. Dies betrifft das Lesetempo und die individuellen Lesestile. Die Kinder können bei Bedarf länger an schwierigen Textstellen verharren und im Text vor- und zurückspringen. Nicht zu unterschätzen ist, dass sie sich in Ruhe auf den Inhalt des Textes konzentrieren können, ohne durch Außenreize gestört oder gar irritiert zu werden. Die Ergebnisse legen nahe, dass der Textverstehensprozess hier insbesondere einer „Bottom-up-Verarbeitung“ folgt.

Die divergenten Ergebnisse in Kombination mit dem *Vorlesen* sprechen dafür, dass hier die Verfahren des 2. Rezeptionsdurchganges den Ausschlag beim Textverstehen geben. Die Signifikanzanalyse bestätigt das (Tab.4): In der Tat schneidet das *Vorlesen* zusammen mit dem *Unterstreichen*, als dem erfolgreichsten Verfahren des 2. Durchganges, am besten ab. Das schlechte Abschneiden des *Redens* an sich spiegelt sich auch in der schlechten Kombination von *Vorlesen und Reden* (M5). Das unterschiedliche Abschneiden der drei Kombinationen mit *Vorlesen* kann durch die Unwägbarkeiten, die das interpretierende Vorlesen mit sich bringt, sowie durch mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Kinder beim Zuhören bedingt sein.

2. Rezeptionsdurchgang	Unterstreichen	Reden	Schreiben
N	391	659	400
X	2,59	2,45	2,55
X bereinigt	2,49	2,57	2,50
p	0.153	0.07*	0.548

Tabelle 4: Signifikanzanalyse der Methoden des 2. Rezeptionsdurchganges

Das schlechte Abschneiden des *Antizipierens* ist überraschend. Aufgrund einer Vielzahl von Studien²⁷ wurde davon ausgegangen, dass die Aktivierung des Vorwissens und damit der Aufbau einer Erwartungshaltung zu den besten Ergebnissen beim Leseverstehen führen. Offenbar greift hier Perfettis „Theorie der verbalen Effizienz“, der die automatisierte und effiziente Worterkennung für das erfolgreiche Verarbeiten eines Textes verantwortlich macht. Ebenso erklärend wirkt auch das interaktiv-kompensatorische Modell, das neben den Verarbeitungsprozessen auf Wortebene auch den Kontext des Satzes heranzieht, der schlechten Leserinnen und Leser dabei helfen soll, Texte zu verstehen. Da nun in unserer Studie den Probanden sehr viel Zeit zum Rezipieren des Textes und auch zur Bearbeitung des Lesetestes (bei dem der Ausgangstext sogar vorlag) gegeben wurde, ist anzunehmen, dass sich auch langsame Leser den Text in ihrem individuellen Tempo erschließen konnten.

Im 2. Rezeptionsdurchgang (Tab. 4) ist das *Unterstreichen* am erfolgreichsten, dicht gefolgt vom *Herausschreiben von Wörtern*. Allerdings weisen diese Ergebnisse keine Signifikanz auf. Signifikant hingegen ist das schlechte Ergebnis des *Redens über den Text*. a) Das *Unterstreichen* ermöglicht eine Konzentration auf die Informationen aus dem Text, die nach eigenen Vorstellungen auszuwählen und hervorzuheben sind. Immerhin stellt diese reduktive Strategie bei zwei der drei Verfahren des 1. Rezeptionsdurchgangs die bestkombinierte Methode dar: *Stilles Lesen und Unterstreichen* sowie *Vorlesen und Unterstreichen*. Der Erfolg dieser beiden Methodenkombinationen ist mit dem Hinweis auf die Relevanz von Perfettis „Theorie der verbalen Effizienz“ und Stanovichs interaktiv-kompensatorischem Modell durchaus nachvollziehbar. Hierarchieniedrige Lesefähigkeiten auf den Ebenen der Worterkennung und der lokalen Kohärenzbildung auf Satzebene sind ausschlaggebend für das Gelingen des Leseverstehens.

b) Die aufwändigere Strategie, *Herausschreiben von Wörtern*, liegt mit ihrem Mittelwert knapp hinter dem des *Unterstreichens*. Beide Strategien sind daher als fast gleichrangig einzustufen. Dies lässt die Vermutung, Schreiben könne als Tätigkeit per se zu sehr vom eigentlichen Textverstehen ablenken, nicht belegen. Möglicherweise ist ein Grund für die geringfügige Nachrangigkeit des *Schreibens* in der etwas längeren zeitlichen Inanspruchnahme dieser Tätigkeit zu sehen.

c) Warum das Verfahren *Reden über den Text* schlechter abgeschnitten hat als das *Unterstreichen* und *Herausschreiben von Wörtern* kann mehrere Gründe haben: So könnte etwa die Arbeitsanleitung für die Lehrkraft zu offen gewesen sein²⁸. Eine engere Führung durch eine genaue Vorgabe von Fragen ist aber unrealistisch. Unwägbarkeiten ergeben sich auch durch unterschiedliche Inhalte im Unterrichtsgespräch in den verschiedenen Klassen. Es ist zudem nahe liegend, dass sich am Un-

²⁷ Eine Übersicht findet sich bei Christmann & Richter 2002: 28-47.

²⁸ Genaueres hierzu Belgrad, Grütz & Pfaff (2003): Forschungsbericht. S.31.

Arbeitsanleitung für den 2. Rezeptionsdurchgang *Reden über den Text*: Lehrkraft sagt: *Was war für euch am wichtigsten / am interessantesten? Woran erinnert ihr euch? - Wenn ihr wollt, könnt ihr im Text nachschauen.*

terrichtsgespräch nicht alle SchülerInnen beteiligt haben und daher nicht bei allen der Aufbau eines mentalen Modells durch das Reden gleichermaßen gefördert wurde. Insbesondere ausländische Schülerinnen und Schüler, die Sprach- und Verstehensschwierigkeiten auch bei der gesprochenen Sprache haben, sind hier betroffen. Festzuhalten bleibt, dass es durch die nicht normierte Durchführung des Unterrichtsgesprächs zu nicht nachprüfbareren Wirkungen auf den Rezeptionsprozess kommt.

4.2. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

Im 4. Schuljahr sind die Mädchen den Jungen beim Verstehen von Sachtexten überlegen. Sie erbringen im Lesetest bei allen Methodenkombinationen bessere Leistungen. a) Die größten *Unterschiede* bei der Leseleistung von Mädchen und Jungen treten bei den Kombinationen *Antizipieren und Reden* sowie *Vorlesen und Schreiben* auf. Bei den Mädchen führen diese Methodenkombinationen zu sehr guten, bei den Jungen hingegen zu den schlechtesten Ergebnissen.

b) Das beste Ergebnis erzielen die Mädchen mit der Kombination *Antizipieren und Reden* (M8). Bei den Jungen führen alle Methodenkombinationen mit dem *Stilllesen* als Verfahren des ersten Lesedurchgangs zu den besten Ergebnissen.

c) Bei den *Verfahren des 1. Rezeptionsdurchgangs* stellt das *stille Lesen* bei beiden Geschlechtern eine Methode dar, die das Verstehen von Sachtexten besonders fördert. Daraus ist zu schließen, dass dieses Verfahren für das Rezipieren vor allem von Sachtexten eine genuine Methode ist. Die beiden anderen getesteten Verfahren, das *Antizipieren* und das *Vorlesen*, zeigen bei beiden Geschlechtern divergente Ergebnisse. Daraus schließen wir, dass diese Verfahren stark von der Ausführung durch die Lehrperson abhängen (*Antizipieren* im Unterrichtsgespräch) oder dass sie für das Verstehen von *Sachtexten* weniger geeignet sind (*Vorlesen*).

d) Die *Verfahren des 2. Rezeptionsdurchgangs* zeigen bei beiden Geschlechtern divergente Ergebnisse. Allenfalls kann bei den Mädchen eine tendenzielle Präferenz für das *Reden*, bei den Jungen eine tendenzielle Präferenz für das *Unterstreichen* beobachtet werden.

4.3. Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen SchülerInnen

Insgesamt schneiden Kinder mit Migrationshintergrund deutlich schlechter ab. Bei der Rangfolge der Methodenkombinationen gibt es dennoch Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern: Beide Gruppen präferieren dieselben Methodenkombinationen. Im *1. Rezeptionsdurchgang* ist das *Stilllesen* bei beiden Gruppen die effizienteste Methode des Textverstehens. Bei den deutschen Kindern führt zwar das *Stilllesen* zu den besten Leseleistungen, doch folgen die beiden anderen Verfahren (*Vorlesen*, *Antizipieren*) mit relativ geringen Abständen. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist das *Stilllesen* eindeutig das beste Verfahren. Die beiden anderen Verfahren liegen mit

großem Abstand dahinter. Im 2. *Rezeptionsdurchgang* schneidet das *Unterstreichen* bei beiden Gruppen am besten ab. Bei den deutschen Kindern führt das Unterstreichen zu den besten Leistungen, doch folgen die beiden anderen Verfahren (Schreiben, Reden) mit geringen Abständen. Alle drei Verfahren sind als ungefähr gleichwertig anzusehen. Bei der Gruppe der ausländischen Kinder ist das Unterstreichen hingegen das deutlich erfolgreichste Verfahren, bei dem auch der Leistungsunterschied zu den deutschen SchülerInnen viel geringer ausfällt als bei anderen Verfahren. Im Unterschied zu den deutschen zeigen ausländische SchülerInnen dann aber bessere Ergebnisse beim Reden; das Schreiben schneidet bei ihnen am schlechtesten ab.

5. Zusammenfassung

Für den Unterricht ergeben sich folgende Hinweise: Im *ersten Lesedurchgang* führt *stilles Durchlesen* zu den besten Testergebnissen. Dabei ist es gleichgültig, ob im zweiten Durchgang Textstellen unterstrichen werden sollen, ob Wörter herauszuschreiben sind oder ob über den Text geredet werden soll. Im *zweiten Lesedurchgang* führt das *Unterstreichen* von Textstellen zu den besten Testergebnissen. Dabei ist es gleichgültig, ob der Text im ersten Durchgang still gelesen oder ob er vorgelesen wurde. Das *Reden über den Text* führt im zweiten Lesedurchgang dann zu den besten Testergebnissen, wenn das Thema des Textes vorher *antizipiert* wird.

Das Hauptverfahren des *stillen Lesens* ist für den gesamten Rezeptionsprozess offensichtlich ausschlaggebend: Es scheint völlig gleichgültig zu sein, mit welcher Strategie man dem Text im 2. Durchgang begegnet; wichtig ist, dass der Text zuerst still gelesen wird. Eine Erklärung könnte sein, dass der Erstkontakt mit dem Text für den Aufbau eines mentalen Modells generell das wichtigste Rezeptionsereignis ist. Bei Grundschulern dominieren wegen des noch wenig entwickelten Vorwissens vermutlich Strategien des Bottom-up-Prozesses. Diese Vermutung müsste im Vergleich mit älteren Schülerinnen und Schüler²⁹ oder eines breiteren Antwortrepertoires überprüft werden. Eine weitere Vermutung könnte auch sein, ob es sich um „Vielleser“ oder „Wenigleser“ handelt. Ausgehend von der genuinen Zusammengehörigkeit der beiden Verfahren innerhalb einer Methodenkombination ist zu vermuten, dass die Teilfähigkeiten beim Rezipieren eines Textes interindividuell verschieden sind.

²⁹ Vgl. Belgrad, Grütz & Pfaff: Verstehen von Sachtexten. Folgestudie in der Sekundarstufe 7. Klasse (i. Vorb.); Grütz (2004): Geschlechtsspezifische Lesestrategien. In Linguistik online (i. Dr.).

Literatur

- Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Belgrad, Jürgen (2004): Lesekompetenzschwächen: Versäumnisse des Deutschunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogart (Hg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M: Peter Lang, 2004, S. 37-58.
- Baumann, Jürgen/ Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lernen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 176, 44-47.
- Belgrad, Jürgen/ Grütz, Doris/ Pfaff, Harald: Forschungsbericht 2003. Studie zum Verstehen von Sachtexten in der Grundschule 4. Klasse. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Bräuer, Christoph (2002): Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur ... – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. In: Didaktik Deutsch 13/2002.
- Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.
- Grütz, Doris (1995): Strategien zur Rezeption von Vorlesungen. Eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachenunterricht Wirtschaft. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.).
- Johnson-Laird, Ph. N. (1983): Mental models. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Just, M.A. / Carpenter, P.A. (1992): A capacity of comprehension: Individual differences in working memory. In: Psychological Review 99.
- Lehmann, R.H./ Peek, R./Poerschke, J. (1997): HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Naceur, Abdelmajid (2001): Interesse und Textverstehen. Dissertation. Bielefeld.
- Pearlmutter, N.J./MacDonald, M.C.(1995): Individual differences and probabilistic constraints in syntactic ambiguity resolution. Journal of memory and language, 31, 521-542.
- Perfetti C.A., (1985): Reading ability. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Pfaff, Harald (2001): Referenzen in Texten – Einsichten in den Prozess der Vertextung. In: Baireuther, P. & Gerstberger, H. (Hrsg.): Perspektiven des Verstehens. Hohengehren: Schneider. S. 103-116.
- Richter, Tobias/ Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und inter-individuelle Unterschiede. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.)(2002).
- Rumelhart, D.E. (1975): Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D.G. / Collins, A (Hg.): Representation and understanding. New York.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Weinheim: PVU.
- Schreier, Margrit & Rupp, Gerhard (2002): Ziele / Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben, N./Hurrelmann, B.(Hrsg.): Lesekompetenz –Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.

- Souvignier, E./ Küppers, J./ Gold, A. (2003): Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. In: Didaktik Deutsch, 13, S.21-37.
- Spiro, R.J. (1980): Constructive processes in prose comprehension and recall. In: Spiro, R.J./ Bruce, B.C./ Brewer, W.F.(eds.): Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education (pp.245-278). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Stanovich,K.E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the developpement of reading fluency. Reading Research Quaterly, 16, 32-71.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (2001): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Schriftenreihe „Lesewelten“. Bd. 3. Mainz: Spiegel.
- Van Dijk, T.A./ Kintsch, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. New York, NY: Academic Press.
- V. Wedel-Wolff, A. (2002): Leseverstehen unterstützen. In: Grundschule, Heft 4, S. 41-44.
- V. Wedel-Wolff, A./ Wespel, M./Gehring, C.: Ausbau fortgeschrittener Lesestrategien nach dem Erwerb der alphabetischen Phase. Förderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten in Klasse 2-4. Teilprojekt der PH Schwäbisch-Gmünd im Rahmen des FuN-Kollegs Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe. Beginn 2000.
- Yekovich, F.R/Walker, C.H./Blackmann, H.S. (1979): The role of presupposed and focal information in integrating sentences. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 18

Anschrift der Verfasser:

*Prof. Dr. Jürgen Belgrad, Dr. Doris Grütz, Prof. Dr. Harald Pfaff,
Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten.
belgrad@ph-weingarten.de, gruetz@ph-weingarten.de, pfaff@ph-weingarten.de*