

Maik Philipp

## Lesen ohne Selbstregulation und epistemische Kognitionen?

Zwei Thesen zur Veränderung des Lesens

### **Didaktik Deutsch**

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 48–54

DOI: 10.21248/dideu.657

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## 1 Einleitung

Die Debatte um das Verhältnis von Medien-, Literatur- und Sprachdidaktik, die im vergangenen Heft von *Didaktik Deutsch* initiiert wurde, betrifft unter anderem die Thematik, ob sprachliches Lernen ohne Berücksichtigung des Wissens um Medien, ihren Wandel, ihre Funktionsweise und ihren Zusammenhang mit sprachlich basierter Wirklichkeitskonstruktion unvollständig ist. Dies stellt sich für eine Kompetenzdomäne des Deutschunterrichts momentan besonders virulent dar, nämlich für das Lesen. Denn in der Theorie und Empirie der (kognitionspsychologischen, internationalen) Forschung stellen sich nicht zuletzt durch die Zunahme von nicht-traditionellen Medien wie Foren und Blogs sowie Social Media (Bråten/Braasch/Salmerón 2020) Fragen nach der unter anderem medial basierten Ausdifferenzierung von lesebezogenen Anforderungen, den Textsorten in spezifischen Kontexten und dem Erfordernis, darauf adäquat zu reagieren (Magliano et al. 2017).

Zugleich ist immer noch reichlich ungeklärt, was „digitales Lesen“, zumal in vermeintlich dichotomer Abgrenzung zum „analogen Lesen“, sein soll (Coiro 2021). Immerhin jedoch ist erkannt, dass sich diverse Transformationen des Lesens auf verschiedenen Ebenen zu vollziehen begonnen haben. Erste Überblicksarbeiten zum Lesen digitaler und multipler Dokumente deuten beispielsweise an, dass kompetentes Lesen, das auch und gerade medien-, anlass- und kontextsensibel erfolgt, im Vergleich zum Lesen einzelner Texte zu einer erheblichen prozessualen Ausdifferenzierung von Lesestrategien führt (Cho/Afflerbach/Han 2018) und dass teils komplexere mentale Modelle als kognitive Produkte nötig sind (Saux et al. 2021). Teils implizit, teils explizit nimmt die Leseforschung auf die durch den technischen Wandel evozierten Veränderungen bei kognitiven und metakognitiven Prozessen Bezug, indem sie zwei Bereiche als immer bedeutender herausstellt: Selbstregulation und epistemische Kognitionen beim Lesen. Zu diesen beiden Bereichen steuert dieser Debattenbeitrag jeweils eine These bei.

## 2 **These 1: Digitales Lesen ist ein komplexer, ergebnisoffener und koordinierungsbedürftiger Prozessverbund und darum ohne Selbstregulation nicht angemessen modellierbar.**

Eine Auffälligkeit in den bislang eher deskriptiven Modellierungen zum Lesen in digitalen Kontexten besteht darin, dass sie ein verwertungsbezogenes Vorgehen in ihr Zentrum stellen und dabei auf einen Verbund von Prozessen wie Recherchieren, Integrieren, Evaluieren und Kommunizieren rekurren (Philipp im Druck). Lesen ist demnach ein kontingenter und dynamischer Vorgang, dessen Zielpunkt und Zielerreichung zuvorderst der Steuerung durch die lesende Person und somit hoher selbstregulatorischer Fähigkeiten bedarf. Ein solches Lesen ist nicht gänzlich neu und an die Bedingungen digitaler Kommunikation geknüpft, neu hingegen ist, dass dieses komplexe Vorgehen eher den Regelfall von Anforderungen impliziert und dabei die kognitiven Prozesse ausdifferenziert und die adaptive Steuerung für den Erfolg als Bedingung in sich trägt (Afflerbach/Cho 2009; Stadtler 2017). Eine Darstellung des Prozessvorgangs mit seinen Komponenten ist Gegenstand der Abbildung 1.

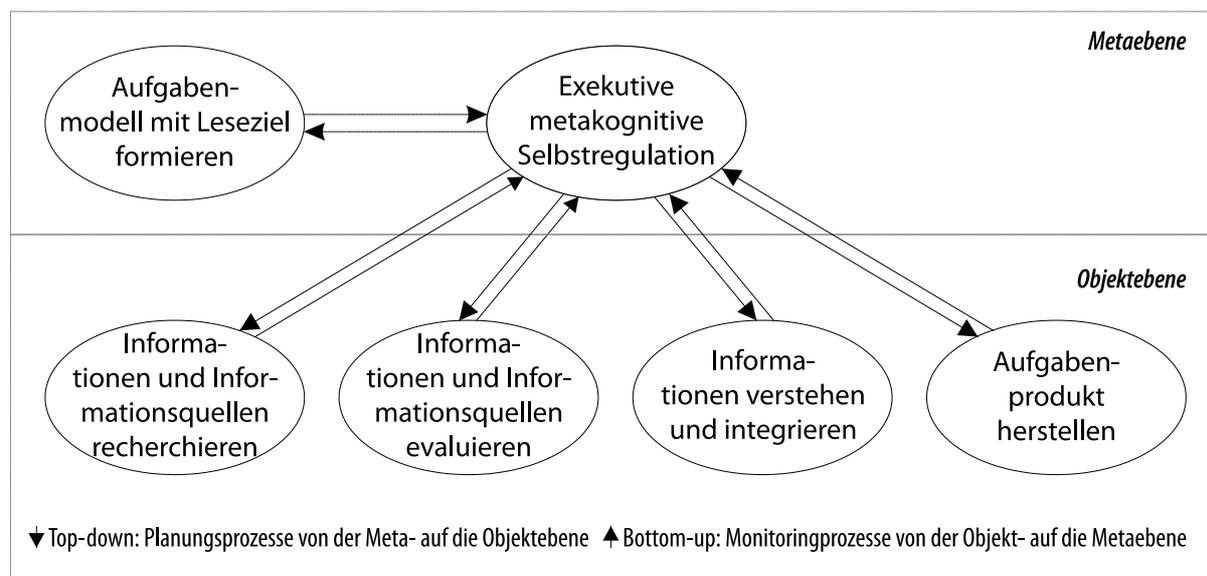


Abb. 1: Heuristische Darstellung von Komponenten des selbstregulierten Lesens in digitalen Kontexten (Philipp 2022: 362)

In Abbildung 1 werden konditionale und deklarative Wissensbestände zur Zielformierung und Definition der angestrebten Ziele ebenso wie die prozeduralen bzw. exekutiven Wissensbestände der metakognitiven Steuerung von Lesekognitionen auf der *Metaebene* verortet. Diese Metaebene hilft den Lesenden dabei, den prinzipiell offenen Gesamtprozess des Lesens adaptiv zu koordinieren, was sowohl Top-down-Prozesse des Steuerns als auch Bottom-up-Prozesse des Überwachens samt Rekursionen bis hin zu Zielanpassungen inkludiert. Gerade komplexe Themen wie systemische Zusammenhänge (z. B. Klimawandel) oder widersprüchliche Aussagen (z. B. zur Revolution im Iran oder zu Impfnebenwirkungen), über die man sich informieren will, bringen es mit sich, dass Personen ihre Informationsabsicht und ihren angestrebten Verstehenserfolg klären, um dann ihre Leseabsichten in Handlungspläne zu überführen (z. B. Recherche mit Suchbegriffen und vorgängiger Klärung, ob es Quellen gibt, die vermutlich eher konsultationswürdig sind, wie viel Zeit man sich nehmen kann, wozu genau die Informationen benötigt werden etc. – ergo die Sequenz von möglichen Vorgehensweisen). Solche Handlungspläne adaptiv im Gesamtprozess zu modifizieren, etwa wenn man mit den gewählten Suchbegriffen nicht erfolgreich ist und darum eine geänderte, eher zum Ziel führende Vorgehensweise praktiziert, gehört zur exekutiven Metakognition.

Auf der *Objektebene* unter der Metaebene sind die kognitiven (und im Sinne der Vollständigkeit der Selbstregulation: partiell die motivational-emotionalen sowie behavioralen und sozialen) Prozesse zu lokalisieren. Diese Prozesse haben die Funktion, den Gesamtprozess in seinen metakognitiv untergliederten bzw. untergliederbaren Arbeitspaketen voranzutreiben. Die vier in der Abbildung 1 zuunterst dargestellten Prozesse beinhalten das Recherchieren nach Informationen bzw. Informationsquellen, deren Evaluierungen, das verstehende Kombinieren/Integrieren und schließlich das Herstellen eines Aufgabenprodukts.

Die metakognitiven und kognitiven Komponenten aus der heuristischen Darstellung in Abbildung 1 interagieren dynamisch und rekursiv und finden insbesondere bei erfolgreichen Personen nicht linear statt (Philipp im Druck). Stattdessen zeigen sich teils musterhafte Züge, die auf ein lesestrategisches Problemlösen verweisen. Ein solches Lesen vollzieht sich als dynamische Kette von Wenn-dann-sonst-Regeln mit einzelnen Selbstregulationszyklen, die auf ein tiefes Leseverstehen abzielen (vgl.

Winne 2018). Der Prozessverbund beim Lesen in digitalen Medien scheint die Anforderungen an das selbstregulierte Lesen damit zu steigern, eben weil das Geschehen hochgradig kontingent ist und der koordinierten und eigenverantwortlichen Steuerung durch das lesende Individuum bedarf. Aus diesem Grund ist das Lesen in digitalen Medien ohne selbstregulative Fähigkeiten schwerlich vorstell- und modellierbar.

### **3 These 2: Digitales Lesen erfordert neben Leseverstehens- auch epistemische Prozesse.**

Bereits im Jahr 2012 wurde eine weit gefasste Definition von Lesekompetenz vorgelegt, in der die epistemischen Überzeugungen von Leserinnen und Lesern als Bestandteil kompetenten Lesens begründet wurden (Alexander et al. 2012). *Epistemische Überzeugungen* lassen sich als System mehrdimensionaler subjektiver Annahmen beschreiben, die sich auf Merkmale von Wissen bzw. dessen Herstellung und Distribution beziehen. Solche Überzeugungen stellen sowohl eine Limitation als auch – bei positiven Ausprägungen – eine Ressource dar (Bråten/Strømsø 2020). Denn sie beeinflussen auf komplexe Art und Weise, wie Leserinnen und Leser mit Informationen und Informationsquellen umgehen. Derartige Überzeugungen bilden nur einen Ausschnitt aus einem umfassenderen Konstrukt ab, nämlich den *epistemischen Kognitionen* – also jenen Prozessen, die auf Dispositionen, Überzeugungen und Fähigkeiten beruhen und mittels derer Personen bestimmen, was sie wissen, was sie glauben, was sie bezweifeln oder welchen Aussagen sie misstrauen (Greene/Yu 2015).

Eine der zentralen Fragen, denen sich die Leseforschung basierend auf den medial geprägten Distributionsmechanismen und der Rolle von Medien zunehmend widmet, betrifft den epistemischen Status von Aussagen, also die Frage danach, ob lesend zu verarbeitende Aussagen als wissenschaftlich gesicherte Überzeugungen bzw. als Wissen gelten oder nicht. Denn eine der Folgen des Lesens im Internet ist – nicht zuletzt aufgrund der ökonomischen Merkmale und mangelnder staatlicher Regulationsmechanismen –, dass Personen z. B. über Suchmaschinenergebnisse oder auf Social Media auf eine Sammlung von Aussagen und Quellen treffen, die redlich informieren, wissentlich oder unwissentlich falsch informieren oder gezielt täuschen (Kozyreva/Lewandowsky/Hertwig 2020). Von Barzilai und Chinn (2018: 362) stammt die darum sehr zutreffende Aussage, dass das Internet und andere digitale Lesemedien, die teils ohne Kuratierung der Inhalte durch Qualitätskontrollen wie Faktenchecks und editoriale Gatekeeping-Instanzen auskommen, als „epistemisch unfreundliche Umgebungen“ bezeichnet werden können. Wenn aber der epistemische Status von Aussagen unsicher ist, bedarf es entsprechender elaborierter Fähigkeiten bzw. korrekter: Fähigkeitenbündel, die je nach Provenienz als „epistemisch wachsaues Lesen“ (Philipp 2021), „informiertes Vertrauen“ in Wissenschaftsaussagen (Bromme 2022), „Civic Online Reasoning“ (Breakstone et al. 2021) oder „epistemische Kompetenz“ (Barzilai/Chinn 2018) bezeichnet werden. Eine Gemeinsamkeit ist, dass diese abstrahierten Meta-Konstrukte das Leistungspotenzial bezeichnen, eigene Wissensbestände und Aussagen mit ungesichertem epistemischem Status über diverse vorrangig evaluative Prozesse für angemessenes Verstehen zu nutzen. Was angemessen ist, variiert. Entsprechend können Informationen ausführlich-systematische Prüfungen erfordern oder heuristischen Einschätzungen genügen, es können die Plausibilität von Aussagen betroffen sein, die Vertrauenswürdigkeit von Quellen, die argumentative Kohärenz von Aussagen, die Genese von Daten und die Zulässigkeit von Interpretationen – aber auch die kalibrierte Einschätzung der eigenen Fähigkeit, Aussagen, deren Quellen oder Darstellung zu beurteilen, ist hiervon betroffen. Es geht also weitestgehend um den Umgang mit epistemisch ambigen Situationen, die lesende Personen prinzipiell aufzulösen imstande sein sollten.

Tab. 1: Überblick über Aspekte und Komponenten des Apt-AIR-Modells mit illustrierenden Beispielen (Synthetisierte Darstellung: Barzilai/Chinn 2018: 365 u. 375f., Beispiele und Formulierungen der Deskriptoren leicht modifiziert, Reihenfolge der Aspekte verändert, um metakognitive Aspekte zuoberst zu positionieren)

Aspekt	Ziele und Werte	Standards und Kriterien	Prozesse
1) Metakognitives Planen	Ziele basierend auf Kontext, Aufgabe und Disziplin festlegen, z. B. als vertrauenswürdig bekannte Quellen weniger genau prüfen müssen	Ziele basierend auf Kontext, Aufgabe und Disziplin auswählen und gewichten, z. B. Unterscheidung von Primär- und Sekundärquellen und den passenden Evaluationskriterien	Prozesse auswählen und anpassen, die zu den situativen Bedingungen passen, z. B. Gewichtung von Websites je nachdem, ob diese Prüfungen von Aussagen bekanntlich vornehmen oder nicht
2) Kognitives Engagement	Auswahl geeigneter Produkte, z. B. Entscheidung für oder gegen Informationen einer Website für ein Projekt	Angemessener Standard zur Bewertung, zur Gestaltung und zu den Idealen bzgl. Wissenskommunikation, z. B. Einschätzung von inhaltlicher Relevanz und Vertrauenswürdigkeit der Website	Ausführung diverser Prozesse zum zuverlässigen Erreichen der epistemischen Ziele, z. B. Inhaltsprüfung und Konsultation des Impressums, um Expertise, Motivation und Intention der Quelle zu prüfen
3) Verstehen und Regulieren	Ziele und Wege zur Zielerreichung kennen, planen und überwachen, z. B. Wissen über die grundsätzliche Bedeutsamkeit von Quellenbeurteilungen haben	Geeignete Standards für eigenes Vorgehen verwenden und deren Bedeutsamkeit, Bedingungen und Anwendungssituationen kennen, z. B. Unterschiede in Evaluationskriterien zur Einschätzung von einzelnen Websites verstehen	Epistemische Prozesse, deren Wert, Funktionen, Bedingungen und Erträge kennen, auswählen, überwachen und einschätzen, z. B. Gewichtungen von Beurteilungskriterien vornehmen

Aspekt	Ziele und Werte	Standards und Kriterien	Prozesse
4) Positiv motiviert-emotional (re-)agieren	Haltungen und Absichten entwickeln, um epistemische Ziele zu verfolgen, und produktive Emotionen wie Neugierde erleben, z. B. Einnehmen einer kritischen Haltung gegenüber Internetquellen	Standards wertschätzen und sie anstreben, Zufriedenheit erleben, wenn Standards erreicht werden, z. B. Akkuratheit und Begründetheit von Aussagen nutzen wollen, um etwas inhaltlich Korrektes schreiben zu können	Zuverlässige Prozesse gegenüber unzuverlässigen in Erwerb und Anwendung bevorzugen, selbst wenn sie aufwändiger wirken, z. B. Zeit und Aufwand beim Evaluieren investieren wollen
5) Sozial partizipieren	Für Ziele, die für Gruppen erstrebenswert sind, mit anderen zusammenarbeiten, z. B. das Internet als Medium vieler schätzen und erkennen, dass es wichtig ist, Quellen des Wissens zu kennen	Gemeinsam getragene soziale Normen und Kriterien der Erkenntnis anerkennen, verstehen und reflektieren, z. B. sich der Regeln von Informationsprüfungen in Gemeinschaften bewusst sein oder mögliche Verzerrungen in Darstellungen verschiedener Quellen erwarten	Sich an sozialen Prozessen der Wissensrezeption, -verbreitung und -perspektivierung beteiligen und Merkmale dieser Prozesse einschätzen, z. B. Suche nach unterrepräsentierten Perspektiven in Darstellungen

Um in solchen Umgebungen erfolgreich zu sein, bedarf es hoher Wissensbestände, aber auch einer *epistemischen Kompetenz* im Sinne von bestmöglicher Nutzung der eigenen epistemischen Kognitionen, welche dann zu einer optimalen epistemischen Leistung führen soll. Im Zentrum stehen dabei verschiedene Prozesse, die über das eigentliche Leseverstehen teils weit hinausreichen. Ein Beispiel hierfür ist das *Apt-AIR-Modell* von Barzilai und Chinn (2018), das in Tabelle 1 skizziert ist. Dieses generische, domänenübergreifende Modell nimmt seinen Ursprung in den epistemischen Kognitionen und teilt diese in drei Komponenten: epistemische Ziele und Werte (Aims and Values; *A*), Standards und Kriterien (Ideals; *I*) sowie Prozesse der Wissensproduktion und weiterer Ziele (Reliable Epistemic Processes; *R*). Für diese drei Komponenten postuliert das Modell noch fünf Aspekte, in denen sich angemessene Leistungen manifestieren (*Apt* Epistemic Performance). Aus den drei Komponenten in Kombination mit fünf Aspekten ergeben sich somit 15 generische Deskriptoren (s. Tab. 1), die zugleich normativ wünschenswert sind. Darunter fallen metakognitives Planen (Nr. 1) bzw. Regulieren (Nr. 3), kognitives Engagement bei der Ausführung (Nr. 2), das positive Erleben in puncto Motivation und Emotion (Nr. 4) und schließlich die Berücksichtigung der sozialen Dimension (Nr. 5). Die Darstellung in Tabelle 1 verdeutlicht exemplarisch anhand der Einschätzung von Websites, vor allem zu deren Glaubwürdigkeit, wie vielgestaltig epistemische Kognitionen dann sind, wenn sie aus selbstregulatorischer Sicht beim Lesen in digitalen Kontexten im Verbund genutzt werden sollen. Ein Lesen gemäß *Apt-AIR* kennzeichnet eine Vorgehensweise, die ein aufwändiges und selbstreguliertes Lesen insgesamt ausmacht (Philipp im Druck).

## 4 Fazit

Das Lesen hat durch die Digitalisierung begonnen, sich tiefgreifend zu verändern. Dabei wird das Lesen von Printmedien nicht obsolet, stattdessen erweitert sich das Medienmenü mitsamt den (pro-)typischen Textsorten, den Leseanlässen und den damit an Leserinnen und Leser adressierten Anforderungen (Magliano et al. 2017). Diese sind auch medieninduziert bzw. Ausdruck eines sich vollziehenden Wandels auf einer gesellschaftlich-makroskopischen Ebene, der individuell folgenreich ist, weil komplexere Prozesse beim selbstregulierten, epistemische Kognitionen nutzenden Lesen nötig wirken. Dieses Momentum einer sich doch deutlich abzeichnenden Veränderung bietet die Chance, zum Beispiel lese- und mediendidaktische Diskursstränge systematischer aufeinander zu beziehen. Ob dies ohne Berücksichtigung interdisziplinärer Erkenntnisse als rein deutschdidaktische Selbstvergewisserung fruchtbar ist, ist jedoch zweifelhaft.

## Literatur

- Afflerbach, Peter/Cho, Byeong-Young (2009): Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. In: Israel, Susan E./Duffy, Gerald G. (Eds.): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, pp. 69–90.
- Alexander, Patricia A./ Fox, Emily/Maggioni, Liliana/Loughlin, Sandra/Baggetta, Peter/Dinsmore, Daniel L./Grossnickle, Emily M./List, Alexandra/Parkinson, Meghan M./Winters, Fielding I./Dumas, Denis (2012): Reading into the Future: Competence for the 21<sup>st</sup> Century. In: *Educational Psychologist* 47 (4), S. 259–280.
- Barzilai, Sarit/Chinn, Clark A. (2018): On the Goals of Epistemic Education. Promoting Apt Epistemic Performance. In: *Journal of the Learning Sciences* 27 (3), pp. 353–389.
- Bråten, Ivar/Braasch, Jason L. G./Salmerón, Ladislao (2020): Reading Multiple and Non-Traditional Texts: New Opportunities and New Challenges. In: Birr Moje, Elizabeth/Afflerbach, Peter/Enciso, Patricia/Lesaux, Nonie K. (Eds.): *Handbook of Reading Research*. Volume V. New York: Routledge, pp. 79–98.
- Bråten, Ivar/Strømsø, Helge Ivar (2020): On the Roles of Dispositions and Beliefs in Learning from Multiple Perspectives. In: van Meter, Peggy N./List, Alexandra/Lombardi, Doug/Kendeou, Panayiota (Eds.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York: Routledge, pp. 141–163.
- Breakstone, Joel/ Smith, Mark D./Wineburg, Samuel S.R/apaport, Amie/Carle, Jill/Garland, Marshall/Saavedra, Anna. (2021): Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. In: *Educational Researcher* 50 (8), pp. 505–515.
- Bromme, Rainer (2022): Informiertes Vertrauen in Wissenschaft: Lehren aus der COVID-19 Pandemie für das Verständnis naturwissenschaftlicher Grundbildung (scientific literacy). In: *Unterrichtswissenschaft* 50 (3), S. 331–345.
- Cho, Byeong-Young/Afflerbach, Peter/Han, Hyeju (2018): Strategic Processing in Accessing, Comprehending, and Using Multiple Sources Online. In: Braasch, Jason L. G./Bråten, Ivar/McCruden, Matthew T. (Eds.): *Handbook of Multiple Source Use*. New York: Routledge, pp. 133–150.
- Coiro, Julie (2021): Toward a Multifaceted Heuristic of Digital Reading to Inform Assessment, Research, Practice, and Policy. In: *Reading Research Quarterly* 56 (1), pp. 9–31.

- Greene, Jeffrey Alan/Yu, Seung B. (2015): Educating Critical Thinkers. The Role of Epistemic Cognition. In: Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences 3 (1), pp. 45–53.
- Kozyreva, Anastasia/Lewandowsky, Stephan/Hertwig, Ralph (2020): Citizens versus the Internet. Confronting Digital Challenges with Cognitive Tools. In: Psychological Science in the Public Interest 21 (3), pp. 103–156.
- Magliano, Joseph P./McCrudden, Matthew T./Rouet, Jean-François/Sabatini, John P. (2017): The Modern Reader. Should Changes to How We Read Affect Research and Theory? In: Schober, Michael F./Rapp, David N./Britt, Mary Anne (Eds.): The Routledge Handbook of Discourse Processes. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Routledge, pp. 343–361.
- Philipp, Maik (2021): Die Botschaft les' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube ... Epistemische Wachsamkeit als strategische Grundhaltung des Lesens digitaler Dokumente. In: Leseforum (3), S. 1–23.
- Philipp, Maik (2022): Digitales Lesen – selbstregulative Prozessverbünde für den versierten Umgang mit digitalen Informationen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 69 (4), S. 360–369.
- Philipp, Maik (im Druck): Lesen digital. Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden Kompetenz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Saux, Gaston/ Britt, Mary Anne/Vibert, Nicolas/Rouet, Jean-François (2021): Building Mental Models from Multiple Texts. How Readers Construct Coherence from Inconsistent Sources. In: Language and Linguistics Compass 15 (3), pp. 1–19.
- Stadtler, Marc (2017): The Art of Reading in a Knowledge Society: Commentary on the Special Issue on Models of Multiple Text Comprehension. In: Educational Psychologist, 52 (3), pp. 225–231.
- Winne, Philip H. (2018): Cognition and Metacognition within Self-Regulated Learning. In: Schunk, Dale H./Greene, Jeffrey Alan (Eds.): Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Routledge, pp. 36–48.

Anschrift des Verfassers:

*Maik Philipp, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstr. 2, CH-8090 Zürich*

*maik.philipp@phzh.ch*