

Erschienen in: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich W. (Hrsg.): Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. – Berlin, New York: de Gruyter, 2006. S. 239-253. (Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005), <https://doi.org/10.1515/9783110199963.2.239>

JÜRGEN BAURMANN

Texte verstehen im Deutschunterricht*

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt den aktuellen Stand der Forschung zum Textverstehen aus der Sicht der Deutschdidaktik. Nach begrifflichen Klärungen zum Deutschunterricht als Muttersprachunterricht, zum Sachtext als Textmuster und zum Verstehen werden relevante Studien zu Lesestrategien und zum konkreten Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht vorgestellt, analysiert und eingeordnet. Daraus werden ein Plädoyer für ein Lesecurriculum sowie Hinweise zu Leseaufgaben und Textauswahl entwickelt. Erwägungen zum Verhältnis von Forschung und Deutschunterricht runden den Beitrag ab.

1. Zur gegenwärtigen Diskussion innerhalb der Deutschdidaktik und Unterrichtspraxis

Nach den ernüchternden Ergebnissen der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001) hat sich die Diskussion in der Deutschdidaktik über das Lesen und Verstehen von Texten erheblich intensiviert. Diese Entwicklung deuten bereits die aktuellen didaktischen Veröffentlichungen zum Sachzusammenhang an: 2002 erscheint der von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann herausgegebene Band „Lesekompetenz“, der aus dem DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ resultiert; 2003 legt ein Arbeitskreis von Deutschdidaktikern den Sammelband „Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA“ vor (Abraham et al. (Hg.) 2003). Diesen Zusammenhang nimmt schließlich die jüngste Veröffentlichung der „Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben“ auf, wenn sie unter dem Titel „Lesen lehren“ ausgewählte „theoretische Modelle und empirische Befunde“, „Projekte für die Praxis“ und Anregungen für Lehrerbildung und Schule vorstellt (Sasse/Valtin (Hg.) 2005). Neben diesen Sammelbänden haben sich einige der für die Didaktik maßgeblichen Zeitschriften ebenfalls dem Thema zugewandt. In „Didaktik Deutsch“, der Zeitschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, setzt sich Bräuer (2002) kritisch mit dem „Trainingsprogramm zur Förderung des Leseverstehens“

* Der Beitrag ist Peter Eisenberg zum 65. Geburtstag gewidmet, obwohl und weil uns seit langem ein fachlicher Dissens bewegt und begleitet.

von Souvignier/Küppers/Gold auseinander; 2003 erläutern die Autoren selbst ihr Programm. Ein Jahr später (2004) stellt eine Forschergruppe der PH Weingarten in der gleichen Zeitschrift eine Studie zum Verstehen von Sachtexten in Klasse 4 vor (Belgrad/Grütz/Pfaff 2004). „Praxis Deutsch“, „Zeitschrift für den Deutschunterricht“ aller Schularten, informiert seine Leser und Leserinnen unter den Hefttiteln „Leseleistung – Lesekompetenz“ (Hurrelmann 2002), „Lesestrategien“ (Willenberg 2004) sowie „Sachbücher und Sachtexte lesen“ (Baurmann/Müller 2005) über den jeweils aktuellen Stand in den genannten Bereichen. Schon diese Hinweise zeigen, dass sich Deutschdidaktik und Praxis des Deutschunterrichts gegenwärtig verstärkt mit dem Verstehen von Texten auseinander setzen. Dies geschieht durchweg unter einer funktional orientierten Auffassung von Lesekompetenz. Dass in diesem Zusammenhang dem Verstehen von Sachtexten erhebliche Bedeutung beigemessen wird, liegt nahe.

2. Begriffliche Klärungen

Auf Letzteres, also auf das Verstehen von Sachtexten, begrenze ich diesen Beitrag, wobei ich mit einigen begrifflichen Klärungen, nämlich zum *Deutschunterricht als Unterricht in der Muttersprache*, zur Textsorte *Sachtext* und zum *Verstehen* als komplexe Handlung beginne.

Deutschunterricht als Unterricht in der Muttersprache geht curricular davon aus, dass Schülerinnen und Schüler bereits über erhebliche sprachliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnisse im Deutschen verfügen. Der Umgang mit Sachtexten wurde deshalb im Deutschunterricht – da anscheinend unproblematisch – lange Zeit mehr oder minder als selbstverständlich vorausgesetzt und deshalb eher beiläufig-episodisch in den Unterricht aufgenommen. Diese Einschätzung verändert sich zur Zeit. Gegenwärtig besteht innerhalb der Deutschdidaktik weitgehend Konsens darüber, dass Schülerinnen und Schüler ausdrücklich und nachhaltig lernen sollten, „pragmatische Texte zielgerichtet und zweckmäßig [...] zu nutzen“, um für sich und andere einen Sachverhalt zunehmend selbstständig zu erarbeiten (Abraham 2003, S. 207).

Was ist nun unter Sachtexten, vornehmlich solchen für Kinder und Jugendliche, zu verstehen?

Schon die Bezeichnung für diese Textsorte ist uneinheitlich, eine eindeutige, weithin anerkannte Definition gibt es dafür noch nicht. Einige Merkmale dieser Texte können jedoch als Anhaltspunkte genannt werden: Sachtexte – das ist die in der Didaktik und Schulpraxis bevorzugte Bezeichnung – sind geschriebene Texte, die im *Umfang* von wenigen Sätzen bis hin zum Sachbuch reichen. Von ihrer *Intention* her vermitteln Sachtexte Fakten und Erkenntnisse, die das Wissen von Lesern zu erweitern trachten. Sachtexte *für Kinder und Jugendliche* orientieren sich in Auswahl und Zuschnitt der Themen an den geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der jeweiligen Altersgruppe. Dabei

sind im Einzelfall deskriptive, argumentative und auch narrative Formen der „thematischen Entfaltung“ denkbar (vgl. Brinker ⁵2001). In ihrer *sprachlichen Gestaltung* zeichnen sich Sachtexte durch ein erhebliches Bemühen um Präzision im Ausdruck, durch einen Sprachgebrauch mit geringer Redundanz, durch fachsprachliche Elemente und Tendenzen zur Nominalisierung und zu elliptischem Satzbau aus. Darüber hinaus kommt oft die Verwendung besonderer graphisch bestimmter *Mittel* hinzu, die für derlei Texte charakteristisch sind – etwa Listen, Karten mit Legenden, Tabellen, Grafiken u. dgl. (vgl. dazu Christmann/Groeben 2002, Baurmann/Müller 2005).

Von welchem Verstehensbegriff geht nun dieser Beitrag aus? Oder allgemeiner: Welche Auffassung von Verstehen wird gegenwärtig in der Deutschdidaktik allenthalben akzeptiert? Nach Kintsch (1996) gilt als unstrittig, dass jedes Verstehen von Texten über das schlichte Zusammenfassen und Reproduzieren des Gelesenen hinausreicht. Verstehen meint vielmehr, dass der Leser auf der Grundlage seines Vorwissens neue Wissensstrukturen aufbaut, bei seiner Lektüre Sinn konstituiert (vgl. Kintsch 1996, S. 503 f.). Dabei greifen – so Schmid-Barkow (2004, S. 118f.) – von der Textvorgabe ausgelöste Prozesse und „lesergesteuerte Prozesse“ so ineinander, dass bereits vorhandenes Wissen beim Leser bestätigt, erweitert oder umgestaltet (d.h. neu konstruiert) wird. Insgesamt lassen sich beim Verstehen (hier nach Richter/Christmann 2002) fünf Teilprozesse unterscheiden – zwei „hierarchieniedrige“ und drei „hierarchiehöhere“. Zu den „hierarchieniedrigen“ Teilprozessen gehören der „Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation“ und die „lokale Kohärenzbildung“. Zu den drei „hierarchiehöheren“ Teilprozessen zählen die „globale Kohärenzbildung“, die „Bildung von Superstrukturen“ sowie das Erkennen rhetorisch-stilistischer Vorgehensweisen. Nun erfolgen die genannten Teilprozesse nach der in der Deutschdidaktik favorisierten interaktionalen Theorie weder unabhängig voneinander noch streng sukzessiv. Gewiss gehen das Worterkennen und die lokale Kohärenzbildung den „hierarchiehöheren“ Teilprozessen voraus, so dass Verstehen auch und in Grenzen *sukzessiv* verläuft. Zugleich überlappen sich Teilprozesse (etwa die „lokale“ mit der „globalen Kohärenzbildung“), so dass es zwischen den Teilprozessen zu Wechselwirkungen kommt, der gesamte Prozess also *interaktiv* geprägt ist. Und spätestens bei Verstehensschwierigkeiten wird es nötig, zu bereits aufgenommenen Einheiten zurückzugehen oder ggf. auch zu Textstellen zu „springen“, die erst im weiteren Textverlauf folgen. Solche „Bewegungen“ im Text werden vor allem zur globalen Kohärenzbildung oder zur Bildung der Superstruktur genutzt. Teilprozesse sind also wiederholbar, der Gesamtprozess mithin *iterativ* geprägt. Innerhalb der Deutschdidaktik ist übrigens eine solche Orientierung an Prozessmerkmalen von der Modellierung des Schreibprozesses her vertraut (seit Ludwig 1983). Sie gewährleistet am ehesten, über eine schlichte reihende Aufzählung der Teilprozesse hinauszukommen und der gegenwärtigen Fixierung auf den Output von Lesevorgängen oder gar Teilvorgängen zu entgehen.

Diese knappe prozessorientierte Sicht auf das Verstehen möchte ich durch zwei Hinweise ergänzen, indem ich (1) auf Voraussetzungen und Bedingungen eingehe, die beim Verstehen gegeben sein sollten, und (2) auf die Lesestrategien, deren sich Leser bedienen. Die Leseforschung der letzten Jahre hat hinsichtlich der Voraussetzungen und Bedingungen herausgearbeitet, dass die Qualität globaler Kohärenzbildung in hohem Maß vom vorhandenen *Vorwissen* und vom *Arbeitsgedächtnis* abhängt. Hinzu kommt die *Motivation*, die Leserinnen und Leser bei der Auseinandersetzung mit einem Text einsetzen. Nach Rheinberg (1995, S. 124 ff.) sind Leser motiviert, wenn für sie eine Situation besteht, die das Verstehen eines Textes erfordert oder herausfordert; wenn es Lesern einleuchtet, dass die Lektüre zu einem Ergebnis führt und wenn dieses Tun wichtige oder nachhaltige Folgen hat.

Zum besseren Verstehen bedienen sich Rezipienten bestimmter Verfahren, die gemeinhin *Lesestrategien* genannt werden. In Anlehnung an Bremerich-Vos/Schlegel und Willenberg lassen sich Lesestrategien als erprobte und bewährte Folgen von „mehr oder weniger komplexen Operationen“ beschreiben, die bei spezifischen Aufgaben und Schwierigkeiten zu Lösungen führen (vgl. Bremerich-Vos/Schlegel 2003, S. 410; Willenberg 2004, S. 6). Wenn auch die Grenzen zwischen einzelnen Strategien fließend sind, so lassen sich von ihrer Funktion her – heuristisch – folgende Formen unterscheiden: *Wiederholungsstrategien* setzen Leser dann ein, wenn sie der Meinung sind, durch Wiederholungen Gelesenes besser verstehen oder festigen zu können. Das mehrfache Durchlesen oder das Auswendiglernen ganzer Passagen sind Beispiele, die das Gemeinte veranschaulichen. (*Reduktive*) *Organisationsstrategien* zielen darauf ab, das Gelesene durch Zurückführen auf das Wesentliche oder durch Vereinfachen besser zu organisieren und zu strukturieren. Das Unterstreichen von Wesentlichem, das Zusammenfassen von Textteilen oder die grafische Darstellung von mitgeteilten Sachverhalten sind in diesem Zusammenhang zu nennen. *Elaborationsstrategien* vernetzen die Textinformationen auf vielfältige Weise mit dem Vorwissen des Lesers. Wer sich der Elaborationsstrategie bedient, verknüpft neu vermitteltes Wissen mit dem bereits vorhandenen Vorwissen; er vermag Analogien herzustellen und kritische Fragen zum Gelesenen zu entwickeln. *Regulative* als metakognitive Strategien sorgen schließlich dafür, den gesamten Prozess zu planen, zu überwachen und zu prüfen. Und *Stützstrategien* helfen, dass Leseprozesse emotional und motivational zufriedenstellend verlaufen. Das Herstellen einer anregenden Leseatmosphäre, die Orientierung an einem realistischen Zeitplan, etwa an einem Leseplan, oder die positive Verstärkung bei Erreichen eines Leseziels sind Beispiele für Stützstrategien.

Leser, vor allem kompetente Leser, gelangen durch den variablen Einsatz der genannten Strategien zum Ziel. Die Leseforschung spricht in diesem Zusammenhang von einem *Situationsmodell* bzw. von einem *mentalenen Modell* als Ergebnis des Lesens. Nicht zu übersehen ist bei diesem Überblick allerdings ein Moment, das der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik zu denken

geben sollte. Die aktuellen Beiträge zum Verstehen von Sachtexten zeichnet hinsichtlich ihrer Akzentuierung häufig ein Ungleichgewicht zu Ungunsten des sprachlichen Bereichs aus. Das hat innerhalb der didaktischen Arbeiten zum Verstehen beispielsweise die Konsequenz, dass die eingesetzten Texte selbst lediglich genannt, selten mit abgedruckt und in der Regel nicht analysiert werden. Eine Begründung für die jeweilige Textauswahl fehlt in aller Regel (vgl. dazu unter 4.).

3. Faktoren des Leseprozesses in Forschung und Unterricht

Nachdem wichtige Faktoren des Leseprozesses knapp erläutert worden sind, möchte ich fragen, welche Antworten die Forschung gegenwärtig für die Deutschdidaktik und die Schulpraxis zu geben vermag. Konkret ist demnach zu fragen ...

- Welche Voraussetzungen begünstigen das Verstehen von Sachtexten im Unterricht?
- Wie sind die Rahmenbedingungen zu sichern?
- Auf welche Lesestrategien können Heranwachsende jeweils zurückgreifen, welche sind nachhaltig zu fördern?

Weitgehend Übereinstimmung besteht in den relevanten Untersuchungen darin, dass schnelle und zuverlässige Zugriffe auf der *Wortebene* eine Voraussetzung für das Verstehen sind. Des Weiteren bestätigt die Forschung, dass die jeweilige Leistungsfähigkeit des *Arbeitsgedächtnisses* das Speichern und Verarbeiten von Informationen quantitativ und qualitativ bestimmt (vgl. Richter/Christmann 2002, S. 45 bzw. 49). Unbestritten ist zudem die herausragende Bedeutung des *Vorwissens*. So ist ermittelt worden, dass leseschwächere, doch fußballspielende Jungen Texte zu diesem ihnen vertrauten Wissensbereich besser verstehen als Mädchen mit erheblich besseren Lesefähigkeiten, die sich allerdings wenig oder nicht für Fußball interessieren (so Wilenberg 2004, S. 9, der sich auf Helmke stützt). Erhebliche Beachtung finden zur Zeit Studien, die sich den *Lesestrategien* und deren Bedeutung für das Verstehen von Texten widmen. Auf drei empirische Arbeiten möchte ich näher eingehen.

Empirische Arbeiten zu Lesestrategien

Ich beginne mit dem viel beachteten Beitrag von Palincsar/Brown (1984). Die beiden Autorinnen entwickeln für die Vermittlung von Strategien eine Interventionstechnik, nämlich das reziproke Lehren und Lernen. Konkret vollzieht sich dieses wechselseitige Lehren und Lernen so, wie es die folgende Übersicht 1 zeigt:

Phase	Aufgabe des Lerners	Aufgabe des Experten (Lehrer, versierter Mitschüler)
1	Der Lerner ist Beobachter und nur für einen kleinen Teil der Aktivitäten verantwortlich.	Der Experte führt zunächst die Handlungen vor, leitet insgesamt die notwendige geistige Tätigkeit.
2	Der Lerner übernimmt einzelne Tätigkeiten und wiederholt sie auch. Tätigkeit, führt und korrigiert noch, wo der Lerner strauchelt.	Der Experte tritt Verantwortung an den Lerner ab, teilt mit ihm die kognitive
3	Der Lerner nimmt das Geschehen zunehmend selbst in die Hand, einschließlich des Befragens; er verinnerlicht und reflektiert den gesamten Prozess.	Der Experte tritt als Helfer in den Hintergrund und beschränkt sich zunehmend auf die Rolle des interessierten Zuschauers/Zuhörers.

Übersicht 1: Drei Phasen des wechselseitigen Lehrens und Lernens beim Verstehen von Texten (nach Palincsar/Brown 1984, S. 123 f.)

In drei Phasen werden demnach einzelne schwache Leser durch einen Experten mit grundlegenden Aktivitäten vertraut gemacht – bei Palincsar/Brown mit dem Zusammenfassen, Fragen, Klären und Vorhersagen/Antizipieren. Die Lerner werden zunächst durch den Experten zu diesen Tätigkeiten angeleitet. Anschließend führen die Lerner die genannten Teilhandlungen selbstständig aus. Wie die angemessene Art des Fragens vermittelt wird, zeigt das folgende Beispiel an zwei Sätzen (siehe Übersicht 2).

Textauszug:

Das Spinnenmännchen ist viel kleiner als sie, sein Körper ist mattbraun. Es verbringt die meiste Zeit damit, auf einer Seite ihres Netzes zu sitzen.

13 Charles: *(hat keine Frage)*

14 Experte: Wovon handelt dieser Abschnitt?

15 Charles: Spinnenmännchen, Wie Spinnenmännchen ...

16 Experte: Gut so. Weiter.

17 Charles: Wie das Spinnenmännchen kleiner ist als ... Wie soll ich das sagen?

18 Experte: Lass dir Zeit. Du willst eine Frage stellen zum Spinnenmännchen und was es tut. Die Frage beginnt mit „wie“.

19 Charles: Wie verbringen sie ihre Zeit? Sitzend.

20 Experte: Du bist nahe dran. Die Frage sollte sein: ‚Wie verbringt das Spinnenmännchen die meiste Zeit?‘ – Nun fragst du.

21 Charles: Wie verbringt das Spinnenmännchen die meiste Zeit?

Übersicht 2: Zu rezipierender Textauszug und einzelne Äußerungen (Ziffern 13–21)

Das Beispiel zeigt die Hinführung zum Fragen an einem kleinen Textauschnitt. Charles, ein schwacher Leser, lernt zunächst durch Nachahmen – eng

„am Modell“ (Äußerung 18 und 20). Der Experte scheut sich nicht, einzelne Fragen so lange zu wiederholen und wiederholen zu lassen, bis Charles selbst angemessenen Fragen an den Text zu formulieren weiß. Was sind nun die wichtigsten Ergebnisse der Studie von Palincsar/Brown? Durch wechselseitiges Lehren und Lernen konnte das Ausmaß der zutreffenden Ergebnisse um 70% gesteigert werden – ein Effekt, der selbst sechs Monate danach noch stabil vorhanden war. Die Steigerung galt vor allem für Fragen nach der Grundidee des Textes und für Zusammenfassungen des Gelesenen. Im zweiten Teil der Untersuchung wurde die Vorgehensweise auf die Arbeit mit Siebtklässern übertragen. Dabei wurde das wechselseitige Lehren und Lernen bei kleinen Gruppen von zuvor eingewiesenen Lehrkräften übernommen. Die Ergebnisse konnten auch unter diesen Bedingungen bestätigt werden (vgl. Palincsar/Brown 1984, insbesondere S. 166).

Dass eine sorgfältige Einübung von Lesestrategien – also ein entsprechendes Training – das Leseverständnis erheblich verbessert, konnte Klauer (1996) bestätigen. In seiner Studie mit Fünft- und Sechstklässern waren die positiven Effekte ein halbes Jahr später ebenfalls noch vorhanden. Bremerich-Vos und Schlegel haben vor kurzem (2003) Klauers Versuch repliziert. In drei Klassen des 5. Schuljahres haben sie ein umfangreiches Training von Lesestrategien durchgeführt. Die Lerngruppen waren dabei bedeutend größer als bei Klauer. Außerdem nahm sich die Lehrerin im Laufe des Trainings zurück; sie ließ stattdessen jeweils zwei Fünftklässer im Sinne des wechselseitigen Lehrens und Lernens miteinander als Lerntandems arbeiten. Die Lerneffekte waren – verglichen mit den Ergebnissen bei Klauer – gering: Nach Auffassung der Autoren könnten sich die Größe der Gruppen, das Arrangement in Lerntandems und das direkte (statt indirekte, siehe unten) Trainieren von Lesestrategien mildernd auf ihre Ergebnisse ausgewirkt haben.

Welche Folgerungen ergeben sich aus den referierten Studien? Die keineswegs eindeutigen Ergebnisse fordern u. a. dazu heraus, sich nachhaltiger mit den *Rahmenbedingungen* auseinander zu setzen, die für das Verstehen von Texten im Unterricht mit entscheidend sind. Souvignier, Küppers und Gold (2003) denken in ihrem „Trainingsprogramm zur Förderung des Leseverstehens“ derlei Rahmenbedingungen mit. Sie legen in ihrem vor kurzem im Rhein-Main-Gebiet durchgeführten Projekt Wert darauf, dass einige ausgewählte Lesestrategien nicht gesondert trainiert, sondern mit übergeordneten „metakognitiven“ Strategien verknüpft werden – bei „gleichzeitiger Förderung motivationaler Komponenten“ (Souvignier/Küppers/Gold 2003, S. 25). Es wird abzuwarten sein, welche Ergebnisse die noch ausstehende Auswertung liefern wird und wie diese den hier referierten Befunden zuzuordnen sind.

Verstehen von Sachtexten im Unterricht – eine Studie

Die bisherigen Untersuchungen – so ein Zwischenfazit – gehen von der aktuellen lesetheoretischen Diskussion aus. Sie werden ‚von außen‘ an den Deutschunterricht herangetragen. Aus didaktischer Sicht wird man solche

Herangehensweisen nicht ausschließen, jedoch fragen: Wie stellt sich das Verstehen von Sachtexten ganz konkret im Unterricht dar? Die aufwändige Arbeit von Belgrad, Grütz und Pfaff (2004) versucht, diese Frage zu beantworten. Die genannten Autoren haben bei insgesamt 1450 Viertklässern (also 9- bis 10-jährigen Kindern) erforscht, wie diese unter unterschiedlichen *Unterrichtsarrangements* einen kurzen Sachtext verstehen. Die überprüften Arrangements waren zuvor durch „informelle Befragungen“ bei Lehrkräften als weithin praktizierte Vorgehensweisen im Unterricht ermittelt worden (vgl. Belgrad/Grütz/Pfaff 2004, S. 27). Überprüft wurde das Verstehen beim stillen Lesen. Nach dem ersten Lesen des Textes durch die Schüler, dem Vorlesen durch die Lehrkraft oder nach einem kurzen gelenkten Unterrichtsgespräch folgte bei allen Schülerinnen und Schülern ein zweiter „Rezeptionsdurchgang“. Die Verstehensleistungen wurden anschließend mittels eines Fragebogens gemessen. Insgesamt waren die Verstehensleistungen beim zweifachen stillen Lesen (also am Anfang und beim zweiten Rezeptionsdurchgang) am besten – vor allem in Verbindung mit dem Unterstreichen oder Herausschreiben wichtiger Wörter durch die Leser. Zu lediglich schwachen Effekten trug das der Lektüre vorausgehende Unterrichtsgespräch bei, das als Antizipation und Aktivierung des Vorwissens gedacht war. Unklar in der Tendenz blieb die Wirkung des Vorlesens (vgl. Belgrad/Grütz/Pfaff 2004, S. 37ff.).

Beim Vergleich dieser Studie mit den ansonsten berücksichtigten Arbeiten zum Verstehen von Sachtexten wird übrigens ein deutlicher Unterschied offenbar: Der Erforschung vertrauter Unterrichtspraxis bei Belgrad/Grütz/Pfaff (2004) stehen Untersuchungen gegenüber, die nicht unmittelbar aus dem Unterricht erwachsen. Die Differenz, die sich hier auftut, ist in ihren Grundentscheidungen und in den Folgen von einiger Tragweite. Wer Lesen und Verstehen streng kognitionstheoretisch fundiert erforscht, schränkt diesen „vieldimensionalen Prozess“ des Verstehens auf seinen kognitiven Anteil ein – so auch die Einschätzung Bräuers (vgl. 2002, S. 28). Dem Lesen und Verstehen wird dabei ein großes, allzu großes Maß an Intentionalität und Zielgerichtetheit zugeschrieben. An diesem Punkt setzt dann auch die Kritik von Didaktikern und Lehrkräften ein. Deren Vorstellungen von Unterricht entspricht es eher, die Vielfalt denkbarer Herangehensweisen und Verstehensversuche von Kindern und Jugendlichen zu evozieren, auch emotionale Aspekte mitzubedenken und möglichst Engführungen im Unterricht zu vermeiden. Kleinschrittige Programme wie das von Palincsar/Brown (1984), die eher einem „Anlernen“ als dem „Unterrichten“ ähneln (Baumann 1996, S. 1120 ff.), wirken deshalb auf Lehrkräfte und Didaktiker zunächst recht befremdlich. Auf der anderen Seite können (und wollen) Schulpraktiker und Didaktiker nicht wegdiskutieren, dass selbst guter und abwechslungsreicher Deutschunterricht bisher nicht zu überzeugenden Ergebnissen beim Verstehen von Sachtexten geführt hat. Welche Wege aus diesem Dilemma herausführen, will ich in Abschnitt 4. meines Beitrags zumindest andeuten.

4. Konsequenzen nach PISA: Konzepte und erste Umsetzungen

Zum Verstehen von Sachtexten gibt es *das* schlüssige didaktische Gesamtkonzept noch nicht. Es lassen sich jedoch Eckpunkte eines denkbaren Entwurfs markieren. Ich stütze mich in meinen Ausführungen auf einen Vorschlag, den Astrid Müller und ich vor kurzem vorgestellt haben (vgl. Baurmann/Müller 2005, S. 6 ff.).

Eckpunkte eines Konzepts

Ein überzeugendes Konzept wird – erstens – von den Erwartungen, Interessen und Neigungen, auch von den Fragen und Schwierigkeiten ausgehen, die Kinder und Jugendliche beim Verstehen von Sachtexten haben. Dazu kann man Schülerinnen und Schüler befragen. Weitere Anhaltspunkte ergeben sich aus *lesebiografischen Daten*. Nach Graf (vgl. zum Folgenden Graf 2002, S. 522 ff.) ...

- wollen jugendliche Sachbuchleser – vor allem unter Gleichaltrigen – mitdiskutieren und als gleichberechtigt akzeptiert werden;
- erwarten sie, dass die Lektüre von Sachtexten hilft, alltäglichen Aufgaben und Verpflichtungen zu genügen;
- versprechen sich Jugendliche außerdem eine deutliche Verbesserung ihrer rezeptiven Fähigkeiten, auch bessere Möglichkeiten, sich eine eigene Meinung zu bilden.

Ein überzeugendes Konzept wird – zweitens – über das übliche „instrumentelle zweckrationale Nachschlagen bzw. Sammeln von Informationen“ hinaus neue anspruchsvollere Möglichkeiten zu erschließen suchen. Die Auseinandersetzung mit Sachtexten soll dann von jugendlichen Lesern als „soziale und kommunikative Partizipation“ wahrgenommen werden und zu einer „explizit auf Erkenntnisse zielenden Lektüre“ anregen. Konkret auf den Unterricht bezogen erscheinen mir in diesem Zusammenhang zwei Anregungen erwähnenswert. Da Sachtexte häufig darauf angelegt sind, Handlungen auszulösen, werden auch beim Umgang mit Sachtexten handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zu bedenken sein. Und entgegen der verbreiteten Praxis, dem Unterricht ein Bottom-up-Verfahren zugrunde zu legen (etwa von der Klärung unbekannter Wörter zur Auseinandersetzung mit der Textidee), spricht einiges für einen Zugang, der top-down orientiert ist. Meireles (2005) hat dazu für den Bereich *Deutsch als Fremdsprache* einen interessanten Vorschlag unterbreitet.

Ein überzeugendes Konzept wird – drittens – Chancen für einen leserdifferenzierten Unterricht eröffnen. Sachtexte und Sachbücher stellen in ihrer Vielfalt ein Angebot für verschiedene „Lesertypen“ dar, für jüngere und ältere, für leistungsstarke und leistungsschwächere Leser, auch für Wenig-Leser und Nicht-Leser. Gerade den Jungen, von denen viele Wenig- oder Nicht-Leser sind, eröffnen sich über das Angebot attraktiver Sachtexte neue Möglichkeiten.

Erste Umsetzungen

Darüber hinaus werden bei allen Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Leseweisen zu vermitteln und zu festigen sein. Konkret kann dies am Umgang mit „kontinuierlichen“ und „nicht-kontinuierlichen Texten“ gezeigt werden. Im Vergleich zu den „kontinuierlichen“ Texten, die ein verweilendes ‚Nacheinanderlesen‘, einen langen ‚Leseatem‘ und erhebliche Fähigkeiten zur Kohärenzbildung verlangen, ist bei „nicht-kontinuierlichen Texten“ – also bei Diagrammen, Tabellen oder Karten – ein selektives, fokussierendes und überfliegendes Lesen angebracht. Gerade Leserinnen und Lesern mit geringem inhaltlichen Vorwissen eröffnet die „kombinierte Verwendung von Texten, Bildern und Diagrammen [...] einen höheren Lernerfolg“ (vgl. hierzu und zum Folgenden Schnotz 2002, S. 80). Solche Kombinationen entsprechen nicht nur alltäglichen Forderungen an das Lesen und Verstehen, sondern sie haben nach Schnotz den Vorzug, wirkungsvoller „multiple mentale Repräsentationen zu konstruieren“. Erste ermutigende Konkretisierungen in diesem Sinne liegen für den Deutschunterricht von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 2 bereits vor. Da gibt es Unterrichtsvorschläge zum Thema „Wolf“ in der Grundschule (Fischer/Riss 2005) oder eine Unterrichtsreihe zu „Gewürzen“, wobei Rezepte mit Gewürzen, Gewürzsteckbriefe und Gewürzrätsel zu rezipieren sind (Ekrut 2005). Des Weiteren überzeugen Auswertungen von Artikelserien wie „Menschenskinder“ aus Geolino, dem Kindermagazin der Zeitschrift GEO, oder die Erarbeitung eines anspruchsvollen Sachbuchs zur Ritterzeit, in dem der Bericht als kontinuierlicher Text mit ergänzenden nicht-kontinuierlichen Teilen (wie etwa Schaubilder) zum besseren Verständnis zu verknüpfen ist (Vökl 2005). Darüber hinaus können (und sollten) Unterrichtsreihen hinzukommen, die explizit Sachverhalte aus den Bereichen Sprache und Literatur als eigenes Thema im Unterricht berücksichtigen – wie es etwa Vorschläge zu den *Jugendsprachen* (Grossmann/Peyer 2005) oder zu Theodor Fontanes Essay „Unsere lyrische und epische Poesie seit 1848“ zeigen (Stadter 2005).

5. Perspektiven

Lesecurriculum, Leseaufgaben und Textauswahl

So plausibel die erwähnten Eckpunkte eines Konzepts und die genannten Unterrichts Anregungen auch sein mögen – eine kontinuierliche Förderung des Verstehens von Sachtexten im Unterricht sollte durch ein umfassendes Lesecurriculum ergänzt werden (Ludwig 2002). Eine ausgewogene Progression wird die Auseinandersetzung mit Sachtexten ohne Über- oder Unterforderung angemessen auf alle Schulstufen verteilen. Das Konzept wird dabei insgesamt als ein offenes zu entwerfen sein – offen für unterschiedliche Lesefähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, offen für den jeweiligen Stand individuellen Vorwissens und offen für die Mitwirkung der Heranwachsenden

am Unterricht sowie deren Eigenverantwortung für das Lernen durch Sachtexte (nach Brügelmann 1997, S. 45ff.).

Einzelnen konkreten *Leseaufgaben* kommt dabei die Funktion zu, das Verstehen von Sachtexten innerhalb des Curriculums zu „gliedern, zu organisieren und zu rahmen“ (Eikenbusch 2001, S. 205). Zwei Arten von Leseaufgaben lassen sich dabei unterscheiden – einerseits komplexe Aufgaben, die das Zusammenspiel aller Teilprozesse zur Bildung eines mentalen Modells gewährleisten; und andererseits solche, die im Sinne einer Reduktion von Komplexität als Teilaufgaben vorübergehend aus dem Zusammenhang der Textrezeption herausgelöst und zunächst gesondert geübt werden.

Das Verstehen von Texten wird in der Schule in verschiedenen Fächern gefordert. Es ist deshalb nahe liegend und in vielen Fällen notwendig, die Hinführung zum Umgang mit Sachtexten über die Fachgrenzen hinaus zu bündeln und zu koordinieren – also über das Fach Deutsch hinaus auch in und mit Fächern wie Biologie, Geschichte oder Physik. Ein *themazentrierter* Unterricht, der sich nicht nur aus einem Blickwinkel mit einem Thema auseinandersetzt, wird einer solchen inhaltlichen Verschränkung ebenso gerecht wie die Aufhebung von Lernbereichen und Fächern in *Projekten*. Formen des themazentrierten Unterrichts und Projekte bieten sich in der Schule vornehmlich an, wenn zur Klärung wichtiger Fragen oder Probleme wie Streit und Gewalt, Gesundheitserziehung oder Umweltschutz die Bestände an Vorwissen und Arbeitsweisen verschiedener fachlicher Zusammenhänge zu nutzen sind.

Curricular wird es für die Unterrichtspraxis insgesamt hilfreich sein, wenn *Sachtexte* als Textsorte präziser als bisher bestimmt werden und einzelne Texte wie etwa Spielanleitung, Rezept oder Versuchsbeschreibung innerhalb einer akzeptablen Binnengliederung verortet werden. Entsprechende linguistische Arbeiten werden klären helfen, wie das, was beim Umgang mit einfachen Sachtexten gelernt worden ist, auf das Verstehen komplexerer Sachtexte zu übertragen ist, auch ob und wie der Deutschunterricht die Arbeit mit diesen Texten für andere Fächer zu fundieren vermag. Überzeugende Antworten auf diese Frage gibt es bis jetzt nicht, mögliche Lösungen deuten sich bestenfalls an. Die in diesem Zusammenhang notwendigen textdidaktischen Entwicklungen sind nach einem ermutigenden Beginn in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in der Folgezeit verebbt (vgl. dazu auch Adamzik/Neuland 2005). Die Erfolgsgeschichte der Schreibforschung und der neueren Schreibdidaktik in den letzten Jahren sowie das gegenwärtig rege Interesse von Didaktikern und Deutschlehrern am Lesen und Verstehen von Texten sollte jedoch dazu ermutigen, neuere textlinguistische Entwicklungen und Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und nachhaltiger für Schule und Unterricht zu nutzen (vgl. Baurmann 2000). Einen in diesem Sinne tragfähigen Beitrag leistet Becker-Mrotzek (2005), der – didaktisch angemessen – textsortenspezifische Vorerfahrungen aus der „Schülerperspektive“ ermittelt hat. Wenn diese Befragung auch keineswegs repräsentativ angelegt ist, so liefert sie doch wichtige Anhaltspunkte für die weitere Diskussion. Den Ergebnissen ist zu

entnehmen, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit teilweise anderen Textsorten zuwenden als in der Schule. Dabei fällt auf, dass viele Texte, die im Unterricht berücksichtigt werden, außerschulisch kaum relevant sind. Insgesamt fällt zudem auf, dass Kindern und Jugendlichen die Funktion der Texte zumeist wichtiger ist als die „mediale Form“ (Becker-Mrotzek 2005, S. 77). Mit Becker-Mrotzek (2005, insbesondere S. 76 ff.) kann aus diesen Ergebnissen gefolgert werden, dass es dem Verstehen von Sachtexten zugute käme, wenn möglichst authentische Texte und in inhaltlichen Zusammenhängen unterschiedliche Textmuster berücksichtigt würden. Darüber hinaus sollte die Thematisierung der Textsortenfrage hinzukommen, die bisher – da für das Textverstehen unterschätzt – im Unterricht zu kurz kommt.

Standards der Forschung und Ansprüche an gelingenden Unterricht

In der Diskussion über einige Studien zum Verstehen und über den Unterricht zu Sachtexten ist deutlich geworden, dass exzellente Forschung und geglückter Unterricht weder identisch noch in Planung und Durchführung umstandslos zu vereinbaren sind. Überzeugende empirische Arbeiten zeichnet ein hohes Maß an Systematisierung und Standardisierung aus; bestimmte denkbare Einflüsse im Unterricht werden dabei möglichst als etwaige Störvariablen ausgeschlossen. ‚Guter‘ Unterricht wird hingegen von vornherein unterschiedliche, auch spontane und unvorhersehbare Aneignungsprozesse von Lernern antizipieren. Beides nahtlos zu verbinden – die anerkannten Standards von Forschung und die komplexe Realität geglückten Unterrichts – wird kaum gelingen. Doch Annäherungen über Kompromisse sind ebenso denkbar wie wechselseitige Vermittlungen. Die Arbeit von Palincsar/Brown (1984) und deren Rezeption belegen dies überzeugend. Zunächst unter kontrollierten Bedingungen in der Forschung entwickelt und gesichert, werden die Ergebnisse des wechselseitigen Lehrens und Lernens in ein Trainingsprogramm zum Verstehen für Lehrkräfte und Schüler umgesetzt; die Versuche mit Kleingruppen in der Schule werden anschließend empirisch überprüft. Aus diesem Beispiel, bei dem Leseforschung, Unterricht und Schulforschung ineinander greifen, lässt sich folgern: Verfahren, die sich innerhalb der Forschung bewährt haben, können auf ihre Brauchbarkeit für den Unterricht überdacht und dann – angepasst – in der Praxis eingesetzt werden. Die folgende Modifizierung des wechselseitigen Lehrens und Lernens im Unterricht veranschaulicht eine solche Vorgehensweise.

Fadih (14, Kl. 6) hat sich in einer Freiarbeitsstunde aus der Bücherkiste ein Buch aus der „Was ist Was“-Reihe genommen („Die sieben Weltwunder“). Er blättert das Buch durch, ohne eine Zeile zu lesen oder auch ein wenig auf einer Seite zu verweilen. Danach legt er das Buch auf den Tisch. Die Lehrerin kommt an seinen Tisch, sieht das Buch und fragt: „Welches sind denn nun die sieben Weltwunder? Ich glaube, alle kenne ich nicht.“ Fadih zuckt mit den Schultern. Die Lehrerin: „Das ist ja ein tolles Thema, zeig doch mal das Buch.“ Dabei stellt sie sich selbst halblaut Fragen zum Thema *War da nicht dieser Koloss von Rhodos dabei? Gehört nicht eine Pyramide dazu?*. Gemeinsam mit Fadih schaut sie

das Buch an, indem sie das Inhaltsverzeichnis liest, die sieben Weltwunder aufzählt und dann an den Illustrationen entlang ihr aufgefrischtes Wissen mit Fadih vertieft. Fadih fängt an, Interesse zu zeigen, beide staunen über den Koloss von Rhodos, über die hängenden Gärten, lachen über den Namen *König Mausolos* usw. und lesen einige Informationen, vor allem die Bildunterschriften.

Diese Unterrichtsszene (vgl. Baurmann/Müller 2002, S. 46) zeigt, dass Fadih, ein Vierzehnjähriger in der 6. Klasse, ermutigt wird, sich in ersten kleinen Schritten einem Sachbuch zuzuwenden. Vor dem Hintergrund ihres Wissens zum wechselseitigen Lehren und Lernen demonstriert die Lehrerin auf sympathisch unaufdringliche Weise, wie sie sich selbst diesem Sachtext nähert. Dann wenden sich beide gemeinsam einzelnen Textteilen zu.

Die zweite Folgerung, die sich meines Erachtens ergibt, betrifft die Forschung: Leseforschung als Verstehensforschung sollte auch als Unterrichtsforschung profiliert wird. Eine so angelegte Forschung wird dann zunächst untersuchen, was beim Verstehen von Sachtexten im Unterricht konkret geschieht, auch ermitteln, welche didaktisch-methodischen Entscheidungen Lehrkräfte treffen, und vor dem Hintergrund entsprechender Belege erforschen, wie und mit welchen Wirkungen implementierte Ergebnisse der Verstehensforschung unterrichtspraktisch umgesetzt werden können.

Es ist – so hoffe ich – in diesem Beitrag deutlich geworden, dass Deutschdidaktik und Praxis des Deutschunterrichts das Verstehen von Texten zunehmend als wichtige didaktische Aufgabe erkennen. Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen werden diese Wahrnehmung in Didaktik und Unterricht weiter verstärken – bildungspolitisch legitimiert mit Hinweisen auf die vielfältigen Herausforderungen einer Wissensgesellschaft. So nachvollziehbar und beherzigenswert dies auch ist – einer meines Erachtens bedenkenswerten Relativierung dieser Intention will ich am Ende meines Beitrags nicht aus dem Weg gehen: Ist das Lernen aus Texten, dieses Lernen auf Vorrat und Distanz, letztlich nicht doch zu begrenzt, zu folgenlos, zu wenig? Ist authentisches und gründliches Lernen nicht angewiesen auf unmittelbare Erfahrungen und ein aktives Tun „im Dienste irgendeiner Sache“? Diese souveräne Relativierung stammt nicht von mir. Sie klingt in einer – der einzigen – Fußnote in Walter Kintschs (1996, S. 518) so lesenswertem Aufsatz zum „Lernen aus Texten“ an.

Literatur

- Abraham, Ulf (2003): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 204–219.
- Adamzik, Kirsten/Neuland Eva (2005): Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 57. H. 1, S. 2–11.
- Baurmann, Jürgen (1996): Aspekte der Aneignung von Schriftlichkeit und deren Reflexion. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdiszi-

- plinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1118–1129.
- Baumann, Jürgen (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband: Berlin/New York: de Gruyter. S. 820–829.
- Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lernen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch 29. H. 176, S. 44–47.
- Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2005): Sachbücher und Sachtexte lesen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 6–13.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 62. H. 1, S. 68–77.
- Belgrad, Jürgen/Grütz, Doris/Pfaff, Harald (2004): Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in Klasse 4 der Grundschule. In: Didaktik Deutsch H. 17, S. 26–43.
- Bräuer, Christoph (2002): Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur ... Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. In: Didaktik Deutsch. H. 13, S. 17–32.
- Bremerich-Vos, Albert/Schlegel, Sonja (2003): Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach. S. 409–430.
- Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. 5. Aufl. Hamburg: Schmidt.
- Brügelmann, Hans (1997): Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber klarer strukturiert werden. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil: Libelle. S. 43–60.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa. S. 150–173.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Eikenbusch, Gerhard (2001): Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Ekrut, Sybille (2005): Vanilleeis und Pfeffersteak. Ein (nicht nur) sprachlicher Ausflug in die Welt der Gewürze. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 21–27.
- Fischer, Claudia/Maria Riss (2005): Lesen, schreiben und gestalten im Leseatelier. Arbeiten mit Sachbüchern zum Thema „Wolf“. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 14–20.
- Graf, Werner (2002): Zur Genese der Sachtextlektüre in der Jugendphase. In: Neue Sammlung 42, S. 513–524.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa.
- Grossmann, Therese/Peyer, Ann (2005): Voll fett oder total beschattet? Sachtexte über Jugendsprache. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 39–45.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch 29. H. 176, S. 6–18.
- Kintsch, Walter (1996): Lernen aus Texten. In: Hoffmann, Joachim/Kintsch, Walter (Hg.):

- Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Serie II, Band 7. Göttingen: Hogrefe. S. 503–528.
- Klauer, Karl Josef (1996): Denktraining oder Lesetraining? Über die Auswirkungen eines Trainings zum induktiven Denken sowie eines Lesetrainings auf Leseverständnis und induktives Denken. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 28, S. 67–89.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann. S. 37–73.
- Ludwig, Otto (2002): PISA 2000 und der Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 54. H. 2, S. 82–85.
- Meireles, Selma (2005): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In diesem Band.
- Palincsar, Annemarie Sullivan/Brown, Ann L. (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: Cognition and Construction 1 (2), S. 117–175.
- Rheinberg, Falko (1995): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und intraindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa. S. 25–58.
- Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hg.) (2005): Lesen lehren. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Schmid-Barkow, Ingrid (2004): Prozesse des Textverstehens und ihre Diagnose. In: Dräger, Monika/Gräser, Hanne/Hecker, Ulrich/Sengelhoff, Barbara (Hg.): Lesen ist Verstehen. Schriften auf Wegen zu Kindern. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 115–126.
- Schnotz, Wolfgang (2002): Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Psychologie Verlagsunion. S. 65–81.
- Souvignier, Elmar/Küppers, Judith/Gold, Andreas (2003): Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. In: Didaktik Deutsch. H. 14, S. 21–35.
- Stadter, Andrea (2005): Was versteht Fontane unter „Realismus“? Umgang mit literaturtheoretischen Essays am Beispiel von Theodor Fontanes Text *Unsere lyrische und epische Poesie seit 1848*. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 46–55.
- Völkl, Michael (2005): Eine Entdeckungsreise ins Mittelalter. Das Sachbuch *Die Ritter* von Georges Duby: geeignet für Deutsch- und fächerübergreifenden Unterricht. In: Praxis Deutsch 32. H. 189, S. 34–38.
- Willenberg, Heiner (2004): Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 31. H. 187, S. 6–15.