

Das Leseverstehen

Von Karin Kröninger und Katharina Weber

Von Schulabsolventen wird erwartet, dass der Prozess, in dem schriftsprachliche Kompetenz erworben wird, weitestgehend abgeschlossen ist. Ausbildungsreife bedeutet in dieser Hinsicht, dass Auszubildende die Texte, mit denen sie konfrontiert werden, lesen und verstehen können.

Während ein Test zur Lesefertigkeit/Alphabetisierung mit einer Zweiteilung auskommt – eine Person kann entweder lesen oder sie kann es nicht –, ist die Lesekompetenz, wie sie bei PISA definiert wird, skalierbar, d. h. es lassen sich mehrere Stufen unterscheiden. Ebenso wie bei PISA lagen auch dem Projekt LRS zwei Voraussetzungen zugrunde: erstens das angelsächsische pragmatische Verständnis von Lesekompetenz (siehe S. 22) und zweitens die Annahme, dass man, wenn man Lesekompetenz testen möchte, möglichst vielen Textsorten, Lesesituationen und Verstehensleistungen gerecht werden muss. Lesekompetenz beinhaltet nach den Prinzipien von LRS darüber hinaus aber auch die Fähigkeit, sich selbst Informationen zu beschaffen, um den Anforderungen des Ausbildungsbetriebs und der Berufsschule gerecht zu werden. Ein weiterer Grundsatz von LRS war, den Schülern und Schülerinnen möglichst authentische Texte zu präsentieren, die ihnen inhaltlich und formal auch in der Ausbildung und im Berufsleben begegnen. Im Sinne der Authentizität der Test- und Trainingsaufgaben gehörte dazu auch, dass die Schüler sich im Internet zurechtfinden bzw. mit Texten aus dem Netz umzugehen lernen mussten. Bei der Projektentwicklung wurde versucht, all diese Kriterien zu berücksichtigen.

Zuerst wird die Lesekompetenz nach PISA beschrieben, danach wird der Lesevorgang aus kognitiv-psychologischer Perspektive beleuchtet, abschließend werden die Ebenen des Leseverstehens und die Rolle des Vorwissens dargestellt.

2.1.1 Lesekompetenz nach PISA

Das moderne pragmatische Verständnis von Lesekompetenz, das den internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegt, stammt aus den angelsächsischen Ländern. In Deutschland wurde das Lesen lange Zeit als passiver Prozess der Sinnentnahme verstanden. Erst seit den 70er Jahren setzte sich auch hierzulande durch, dass das Lesen eine aktive, kreative, konstruktive und individuelle Tätigkeit ist. Weiterhin unterstellte man bis in die jüngste Vergangenheit hinein, dass es sich beim Lesen um eine einzige und zwar sprachliche Kompetenz handelt. Dies hatte zur Folge, dass das Lesen gezielt lediglich im Fach Deutsch, allenfalls noch im Fremdsprachenunterricht an einem festen Bestand von Textsorten (darunter in Deutschland traditionell viele literarische Texte) gelehrt wurde.

Dabei übersah man, dass in allen schulischen Fächern gelesen werden muss, und dass die Lesekompetenz, die im Fach Deutsch vermittelt wird, nicht das gesamte Spektrum abdeckt. Im internationalen Vergleich setzte sich in Deutschland die Erkenntnis, dass alle Schulfächer und alle Lehrkräfte für den Ausbau von Lesekompetenz verantwortlich sind, erst spät durch. Lesekompetenz bezeichnet demnach das Vermögen, alle Texte zu bewältigen.¹ Entsprechend umfangreich sind auch die in der Literatur dominierenden Definitionen.

Unser Begriff der Lesekompetenz bezieht sich größtenteils auf PISA. „Lesen ist eine elementare Kulturtechnik und repräsentiert als sprachliche Kompetenz eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt.“² Lesekompetenz nach PISA vereint die

¹ Vgl. Herzmann/Sparka, 2005.

² Baumert u. a., 2002, S. 56.

Fähigkeiten Lesen und Textverstehen als aktive Auseinandersetzung mit einem Text. PISA definiert die Lesekompetenz als „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“.³

Die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss sind die Reaktion auf dieses (veränderte?) Verständnis der Lesekompetenz: „Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten, das sind Voraussetzungen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die eigenverantwortliche Bewältigung der Anforderungen von Schule, Alltag, Gesellschaft und Arbeitswelt und für die Fortsetzung der Schullaufbahn notwendig sind. [...] Für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 kommt der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Fach Deutsch leistet dazu seinen Beitrag, indem vor allem die für die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen zum Arbeitsschwerpunkt werden.“⁴

Lesetechniken können unterschiedlich eingeteilt werden, z. B.: Punktuellles Lesen als das nur zeitweise Lesen von Textpassagen, diagonales Lesen als Querlesen, Überfliegen des Textes oder einzelner Seiten, das zeitweise mit sequenziellem Lesen kombiniert werden kann; es wird oft bei Hypertextstrukturen angewendet. Sequenzielles Lesen bedeutet lineares Lesen eines Textes mit dem Ziel, den Handlungs- oder Argumentationsgang vollständig erfassen zu wollen, ohne größere Textpassagen wiederholen zu müssen. Cursorisches Lesen ist das vollständige Lesen eines Textes mit entsprechenden Markierungen und Notizen zu z. B. Unklarheiten oder Argumentationsschritten. Intensives Lesen ist das genaue und vollständige Lesen mit dem Ziel, Handlungs- oder Argumentationsgang, Stil und Intention des Autors vollständig zu erfassen; eine kritische Überprüfung erfolgt am Schluss.⁵

Im Rahmen von PISA unterscheidet man zwischen kontinuierlichen und nicht kontinuierlichen Texten, im Rahmen von IALS (International Adult Literacy Survey) zwischen Prosa-Texten und Dokumenten. Ein Text ist dann ein Prosa-Text, wenn an jeder Stelle das fortlaufende lineare Lesen möglich (es dürfen keine Bilder, Diagramme, Skizzen, Tabellen usw. eingeschoben sein) und sinnvoll (das ist bei Fahrplänen z. B. nicht der Fall) ist. Es handelt sich dann um reine Fließtexte. Nicht kontinuierliche Texte kommen im klassischen Deutschunterricht nur selten vor; im herkömmlichen Mathematikunterricht gibt es sie häufig, dort werden allerdings bislang nur selten Strategien dafür vermittelt, wie man mit diesen Texten umgeht.

2.1.2 Lesen und Leseverstehen als kognitiv-psychologischer Prozess

Wie auch das Hören wird das Lesen in der kognitiven Psychologie als Datenverarbeitungsprozess gesehen, bei der zwei miteinander gekoppelte Vorgänge ablaufen:⁶
1. der datengeleitete ‚Dekodierungsprozess‘, der automatisiert ist und sich auf mehreren Ebenen parallel abspielt.

³ Baumert u. a., 2001, S. 22.

⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 8.

⁵ http://www.phil.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/Icons/HS_Lesetechniken.pdf, S. 2. Stand 22.7.14.

⁶ Vgl. Lutjeharms, 2004.

2. die erwartungsgeleitete bewusste Verarbeitung, bei der Inferenzen (Hypothesen) aufgrund unseres (Welt-) Wissens und (Kon-) Textverständnisses gebildet werden, die dann mithilfe der im Text gegebenen Daten überprüft werden. Dieser Prozess verläuft nicht automatisiert, verlangt Konzentration und Anstrengung und kann z. B. von Ablenkung und Ermüdung beeinträchtigt werden. Hinzu kommen die Kapazitätsbeschränkungen unseres Gedächtnisses: Nur wenige Informationseinheiten (7 plus/minus 2) können gleichzeitig im Arbeitsspeicher des Gedächtnisses verarbeitet werden.⁷

Heute geht man von einem interaktiven Modell zwischen datengeleiteten (bottom-up) und erwartungsgeleiteten (top-down) Prozessen aus, wobei erwartungsgeleitete Prozesse fördernd oder hemmend wirken können.⁸ Unterschieden werden mehrere Ebenen, auf denen parallel gearbeitet wird und deren Informationen miteinander interagieren:

- **die graphophonische Ebene**

Hier werden mit den Augen Buchstaben wahrgenommen. „Rechtschreibmuster und Morpheme werden schneller wahrgenommen als einzelne Buchstaben“.⁹ Das Interessante dabei: Wörter werden schneller bzw. besser erkannt als Buchstaben, Wortanfänge wiederum besser als Wortenden. Während beginnende Leser in der Muttersprache die phonologische Rekodierung (als „sehr abstrakte Umsetzung in Laute“¹⁰) für die Worterkennung brauchen, ist dies bei erwachsenen Lernern umstritten. Aber subvokale Tätigkeiten werden nicht nur bei Kindern, sondern auch bei schwachen erwachsenen Lesern und/oder bei schwierigen Texten beobachtet. Diese Verarbeitung verläuft getrennt vom mentalen Lexikon. Das mentale Lexikon als das „gesamte Wissen einer Person über die ihr bekannten Wörter“¹¹ ist ein hypothetisches Konstrukt, das unterschiedlich modelliert wird.¹²

- **die Wortebene (Worterkennung):**

Die Worterkennung verläuft über das mentale Lexikon. Hier werden die oben erkannten Reihungen von Buchstaben als Wörter der gelesenen Sprache identifiziert. Umstritten ist, ob hierbei auch schon automatisch die Bedeutung zugeordnet wird. Dagegen spricht z. B. die verlangsamte bzw. gestörte Bedeutungszuordnung, die etwa bei Müdigkeit und fehlender Aufmerksamkeit häufig zu beobachten ist. Unumstritten ist, dass Wörter im Kontext schneller erkannt werden als in Isolation, was durch den ‚Priming‘-Effekt erklärt wird – die Mitaktivierung benachbarter Areale im Gehirn, die zur schnelleren Verarbeitung der entsprechenden Informationen führt. Ein weiteres wichtiges Element bei der Worterkennung sind die Morpheme als wichtiges Organisationsprinzip des mentalen Lexikons.

- **die syntaktische Ebene:**

Auf dieser Ebene werden die Lexeme zueinander in Beziehung gebracht. Zu den wichtigsten Faktoren gehören: Wortfolge, grammatische Kongruenz, semantische und grammatische Eigenschaften von Lexemen (Belebtheit, Valenz), wobei die Rolle dieser und anderer Faktoren von der jeweils behandelten Sprache abhängt. Für das Deutsche gelten morphologische Information und Wortfolge als am wichtigsten. Bei guter Sprachbeherrschung verlaufen Worterkennung und syntaktische Analyse in der Regel automatisch.

⁷ Miller, 1956.

⁸ Lutjeharms, 2004, S. 2.

⁹ Lutjeharms, 2004, S. 3.

¹⁰ Lutjeharms, 2004, S. 3.

¹¹ Rickheit/Sichelschmidt/Strohner, 2007, S. 60.

¹² Vgl. Engelkamp/Rummer, 1999; Engelkamp/Zimmer, 2006.

- die semantische Ebene:

„Textverständnis entsteht aus der Interaktion der Ergebnisse des Dekodierungsprozesses mit dem inhaltlichen Vorwissen“¹³ des Lesers. Dieses Vorwissen (Weltwissen, kulturelles und sprachliches Wissen, Textsortenwissen u. a.) hilft beim Einordnen und Verstehen aus dem Text entnommener Informationen, schafft Erwartungen und ermöglicht Schlussfolgerungen (Inferenzen) – Vorgänge, die zum Verständnis der Informationen und Zusammenhänge beitragen. Ergebnis dieses Prozesses ist ein erstes, vorläufiges Bild oder Modell des Textinhalts, das der Leser in der Folge an den sprachlichen Strukturen im Text überprüft. Das endgültige mentale Modell des Textinhalts (siehe Kapitel 2.1.3 Ebenen des Leseverstehens) das hierbei entsteht, wird jedoch nur inhaltlich im Gedächtnis abgespeichert („Textbasis“). Die Details der sprachlichen Ebene werden nicht festgehalten und können im Normalfall auch nicht abgerufen werden.

Bei dem erwartungsgeleiteten Prozess spielt das Vor- bzw. Weltwissen eine wichtige Rolle und ist für das Leseverstehen von großer Bedeutung. Schwache Leser und vor allem beginnende fremdsprachliche Leser verlassen sich häufig auf das ‚Inferieren‘, das Anknüpfen an Bekanntes und das Schaffen von Zusammenhängen und Interpretationen. Als Lesestrategie, so die Forschung, ist das Inferieren grundsätzlich zweckdienlich, doch ist Vorsicht geboten: Interpretationen, die nur auf Erwartungen aufbauen und die sprachliche Ebene außer Acht lassen, laufen Gefahr, am eigentlichen Inhalt des Textes vorbeizugehen. Als ausschließliche Methode beim Leseverstehen eignet sich das Inferieren also nicht.¹⁴

2.1.3 Ebenen des Leseverstehens

Der Leser kann Texte auf unterschiedlichen Ebenen verstehen, d. h. er bildet „sukzessive und rekursiv mentale Repräsentationen auf verschiedenen Ebenen“:¹⁵ Ebene der Textoberfläche, Ebene der Textbasis und Ebene des Textinhalts:¹⁶

- Auf der Ebene der Textoberfläche werden Propositionen gebildet: „Mentale Propositionen sind Repräsentationen einfacher Sachverhalte.“¹⁷
- Die Textbasis ist eine Repräsentation der semantischen Bedeutung der Textinformation. Die gebildete Proposition ist von der konkreten Formulierung unabhängig, die Aussage wird sinngemäß verstanden und gespeichert. Bei größeren Textabschnitten erfolgen hier Zusammenfassungen, Auslassungen von weniger Wichtigem, Verallgemeinerungen oder auch neue Propositionskonstruktionen.
- Beim Textverstehen bildet der Leser (oder auch Hörer) eine mentale Repräsentation des Textinhalts, bei der die Informationen des Textes mit dem eigenen Vorwissen und eigenen Schlussfolgerungen verknüpft werden.¹⁸ Dieses mentale Modell („Situationsmodell“) enthält also sowohl die mentalen Repräsentationen der vermittelten Informationen als auch die der im Text dargestellten Situation, wie z. B. die Merkmale Raum, Zeit, Kausalität, Intentionalität und Protagonist/-en. Auch emotionale Komponenten wie soziale Relationen, Vertrauenswürdigkeit etc. können miteinfließen. Für die Bildung eines Situationsmodells ist das Vorwissen entscheidend: Es ermöglicht und begrenzt Inferenzen und Assoziationen zwischen eingehender Information und gespeichertem Wissen und es bestimmt, welche Informationen aus dem Text selektiert

¹³ Ebd., S. 9.

¹⁴ Lutjeharms, 2001, S. 905.

¹⁵ Imhof, 2003, S. 144.

¹⁶ Van Dijk/Kintsch, 1983, Kintsch, 1996.

¹⁷ Rickheit/Sichelschmidt/Strohner, 2007, S. 67.

¹⁸ Vgl. Imhof, 2003, S.144 ff.

und gespeichert werden. Aber nicht nur das Vorwissen, sondern auch die Voreinstellung des Lesers (bereichsspezifisches Vorwissen, unspezifisches Weltwissen, allgemeines Hintergrundwissen, Wissen um die kommunikative Situation, textbezogenes Wissen, Leseziel und -orientierung¹⁹) bestimmen Form und Inhalt des Situationsmodells. Je genauer das Ziel dabei definiert ist, desto differenzierter wird das Modell ausgebildet.²⁰ Situationsmodelle können als Rahmen (engl. frames),²¹ Skripts,²² propositionale Netzwerke und mentale Modelle²³ oder als Konstruktions-Integrations-Modelle²⁴ beschrieben werden.

Es kann angenommen werden, dass die Differenziertheit des Situationsmodells positiv mit dem Vorwissen des Lesers korreliert: Tendenziell werden Propositionen, die der vorhandenen Wissensstruktur nicht widersprechen, besser integriert. Auch wird davon ausgegangen, dass ein Situationsmodell leichter gebildet werden kann, wenn der Text so strukturiert ist, dass der Leser kontinuierlich (re-) konstruieren kann – etwa durch Überlappung der Argumente bzw. ihrer Anknüpfung aneinander. Diskontinuierliche Texte, zeitliche Sprünge und ein ständiger Wechsel zwischen Haupt- und Nebenfiguren im Text erschweren die Bildung eines Situationsmodells.²⁵ Lesende können besser behalten bzw. mehr Einzelheiten des Gelesenen reproduzieren, wenn Texte in ihrer Organisation der Struktur ihres individuellen Vorwissens am nächsten sind.²⁶

Bestimmte Texteeigenschaften beeinflussen die Form, die Intensität und das Ergebnis des gesamten Leseverstehensprozesses. Die Textstruktur beispielsweise wirkt sich auf die Rezeption der Inhalte, die Bildung von Inferenzen und die Integration in vorhandene Wissensstrukturen aus:

- Durch Titel, Untertitel, Zusammenfassungen und Signalwörter kann eine signifikant höhere Behaltensleistung nachgewiesen werden,²⁷ was zu der Annahme führt, dass die Textstruktur die Bildung von Textrepräsentationen unterstützt.
- Bei vielen Zäsuren etwa wird eine unterschiedliche oder andere Repräsentation (Textbasis) gebildet.²⁸
- Der Einsatz von Gelenkwörtern (besonders kausale und temporale Konjunktionen) führt zu kürzeren Lesezeiten und günstigeren Ergebnissen im Gedächtnistest,²⁹ weshalb sie in die Anweisungen zum Training integriert wurden. Auf der anderen Seite sind additive, kausale, temporale und adversative Konjunktionen unterschiedlich schwer zu verarbeiten.

Beim Lesen rufen ein gutes Vorwissen und kohärente, leicht verständliche Texte eine weniger genaue Verarbeitung hervor; leichte Texte ziehen weniger Schlussfolgerungen nach sich als schwierige.³⁰ Beim Hören ist dies umgekehrt: Hier erfolgen mehr Schlussfolgerungen, wenn die Texte leicht sind.³¹ Lesen und Zuhören führen zwar zu unterschiedlichen

¹⁹ Vgl. Opwis/Lüter, 1996, S. 352.

²⁰ Vgl. Carpenter u. a., 1995.

²¹ Minsky, 1975.

²² Schank/Abelson, 1977; van Dijk/Kintsch, 1983.

²³ Johnson-Laird, 1983.

²⁴ Kintsch, 1988, 1998.

²⁵ Vgl. Imhof, 2003.

²⁶ Caillies, Denhière/Jhean-Larose, 1999.

²⁷ Lorch u. a., 1993; Niegemann, 1982,

²⁸ Schnotz, 1994.

²⁹ Vgl. Golding u. a., 1995, Goldman/Murray, 1992.

³⁰ Müsseler/Rickheit/Strohner, 1985.

³¹ Vgl. Imhof, 2003.

Behaltensleistungen,³² doch sind die Prozesse bei der Integration der Information in die vorhandene Wissensstruktur vergleichbar.³³ Auch ist die Tendenz, an einem „einmal ausgebildeten Situationsmodell festzuhalten, gleich stark ausgeprägt“.³⁴ Ebenso vergleichbar sind die Überwachung des inhaltlichen Gehalts der einkommenden Information (monitoring), die syntaktische Analyse,³⁵ die Konstruktion von Zusammenhängen zwischen Sätzen und die Inferenz von Bedeutung und fehlender Information zur Bildung einer einheitlichen Textrepräsentation.³⁶

Um einen Text zu verstehen, kann der Leser im Text immer wieder zurückblättern und seine Lesegeschwindigkeit selbst bestimmen bzw. variieren. Er fixiert bekannte und vertraute Wörter nicht so lange wie neue, unbekannte Wörter. Wörter, die in einem Text wiederholt vorkommen oder aus einem verwandten semantischen Umfeld stammen, werden in der Regel auch kürzer fixiert.³⁷ Plausible Sätze und konsistente Texte werden schneller gelesen, vertraute Informationen leichter aufgenommen, hingegen werden syntaktisch fehlerhafte Sätze und Textstellen mit perspektivrelevanten Inhalten langsamer gelesen.³⁸ Der Verständnissicherung dient nicht nur das Zurückblättern im Text, sondern auch das Lesen von Vorinformation über kommende Textteile.³⁹

³² Van Oostendorp/Bonebakker, 1999.

³³ Danks/End, 1987.

³⁴ Imhof, 2003, S. 35.

³⁵ Vgl. Friederici, 1998, Price u. a., 1999.

³⁶ Danks/End, 1987.

³⁷ Just/Carpenter, 1987.

³⁸ Hemfort/Strube, 1999; Pichert/Anderson, 1977; Rickheit/Strohner, 1999.

³⁹ Vgl. Imhof, 2003.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Caillies, S.; Denhière, G.; Jhean-Larose, S. (1999): *The intermediate effect: Interaction between prior knowledge and text structure*. In: Van Oostendorp, H.; Goldman, S. R. (Hg.): *The Construction of Mental Representations During Reading*. Mahwah: Erlbaum, S. 151-168.
- Carpenter, Patricia A.; Myake, Akira; Just, Marcel A. (1995): *Language comprehension: Sentence and discourse processing*. In: *Annual Review of Psychology*, 46, S. 91–120.
- Danks, Joseph H.; End, Laurel J. (1987): *Processing strategies for reading and listening*. In: Rosalind Horowitz und S. Jay Samuels (Hrsg.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press, S. 271–294.
- Engelkamp, Johannes; Rummer, Ralf (1999): *Die Architektur des mentalen Lexikons*. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 *Sprachrezeption*. Göttingen, S. 155–201.
- Friederici, Angela D. (1998): *Wissensrepräsentation und Sprachverstehen*. In: Friedhart Klix, Hans Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Band 6 *Wissen*. Göttingen: Hogrefe, S. 249–273.
- Golding, Jonathan M.; Millis, Keith M.; Hauselt, Jerry; Sego, Sandra A. (1995): *The effect of connectives and casual relatedness on text comprehension*. In: Lorch, R. F.; O'Brien, E. J. (Hg.): *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 127–143.
- Goldman, Susan R.; Murray, John D. (1992): *Knowledge of connectors as cohesion devices in text: A comparative study of native-English and English-as-a-second-language speakers*. *Journal of Educational Psychology*, 84, S. 504–519.
- Hemfort, Barbara; Strube, Gerhard (1999): *Syntaktische Struktur und Sprachrezeption*. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe, S. 243–270.
- Herzmann, Petra.; Sparka, Andrea (2005): *Das BLK-Forschungsprojekt „Lesekorn“*. *Die Förderung der Lesekompetenz*. In: *PÄDAGOGIK*, 57 (4), S. 57–58.
- Imhof, Margarete (2003): *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental Models*. Cambridge: University Press.
- Just, Marcel A.; Carpenter, Patricia A. (1987): *A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory*. In: *Psychological Review*, 99, S. 122–149.
- Kintsch, Walter (1988): *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*. In: *Psychological Review*, 95, S. 163–182.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: University Press.
- Kintsch, Walter (1996): *Lernen aus Texten*. In: Joachim Hoffmann, Walter Kintsch und Niels Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Band 7 *Lernen*. Göttingen: Hogrefe, S. 503–528.

- Lorch, Robert F.; Lorch Elizabeth P.; Inman, W. Elliot (1993): *Effects of signalling topic structure on text recall*. In: Journal of Educational Psychology, 85, S. 281–290.
- Lutjeharms, Madeline (2001): *Leseverstehen*. In: Gerhard Helbig u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*. HSK 19.1. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, S. 905–907.
- Lutjeharms, Madeline (2004): *Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen*. Ressource: <http://www.eurocomresearch.net/lit/Lutjeharms04.pdf>. Stand 16.12.13.
- Minsky, Marvin (1975): *A framework for representing knowledge*. In: Patrick H. Winston (Hrsg.), *The Psychology of Computer Vision*. McGraw-Hill. S. 211–280.
- Müsseler, Jochen; Rickheit, Gert; Strohner, Hans (1985): *Influences of modality, text difficulty and processing control on inferences in text processing*. In: Gert Rickheit und Hans Strohner (Hrsg.), *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: Elsevier Publishers, S. 247–261.
- Engelkamp, Johannes; Zimmer, Hubert (2006): *Kognitive Psychologie – ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Niegemann, Helmut M. (1982): *Influences of titles on the recall of instructional text*. In: August Flammer und Walter Kintsch (Hrsg.), *Discourse Processing*. Amsterdam: North Holland Publ. Co., S. 392–399.
- Opwis, Klaus; Lüer, Gerd (1996): *Modelle der Repräsentation von Wissen*. In: Dietrich Albert und Kurt-H. Stapf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Band 4 Gedächtnis*. Göttingen: Hogrefe, S. 337–431.
- Pichert, James W.; Anderson, Richard C. (1977): *Taking different perspectives on a story*. In: Journal of Educational Psychology, 69, S. 309–315.
- Price, Cathy; Indefrey, Peter; van Turenout, Miranda (1999): *The neural architecture underlying the processing of written and spoken word forms*. In: Colin M. Brown und Peter Hagoort (Hrsg.), *The neurocognition of Language*. Oxford, S. 211–240.
- Rickheit, Gert; Strohner, Hans (1999): *Textverarbeitung. Von der Proposition zur Situation*. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe, S. 271–306.
- Rickheit, Gert; Sichelschmidt, Lorenz; Strohner Hans (2007): *Psycholinguistik*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Schank, Roger C.; Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A.; Kintsch, W. (1983): *Strategies of Discourse Processing*. New York: Academic Press.
- Van Oostendorp, H.; Bonebakker, C. (1999): *Difficulties in updating mental representation during reading news reports*. In: Van Oostendorp, H.; Goldman, S. R. (Hg.), *The Construction of Mental Representations During Reading*. Mahwah, NJ, S. 319–339.

Onlinequellen:

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005 http://www.phil.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/Icons/HS_Lesetechniken.pdf Miller, 1956.