



Maik Philipp

Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Maik Philipp, Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung,
ISBN 978-3-7799-4214-6, © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4214-6>

3 Leseprozesse

Was zwischen Text(en) und lesender Person geschieht

Worum geht es in diesem Kapitel? Lesen ist nicht einfach nur Bedeutungsentnahme aus Texten, sondern ein dynamischer Prozess, in dem die lesende Person und der Text auf komplexe Weise interagieren. Dabei stellen verschiedene Texte bzw. Leseanforderungen unterschiedliche Ansprüche an die Leserinnen und Leser, bei denen wiederum auch die Vorwissensbestände darüber mitscheiden, inwieweit die lesenden Personen einen Text wirklich verstehen. In diesem Kapitel soll es genau um diese Prozesse des Lesens gehen. Zunächst stehen die Prozesse bei der Lektüre singulärer Texte im Vordergrund. Diese sind am besten erforscht, und anhand des Beispiels „Erk König“ wird das „Konstruktions-Integrations-Modell“ erläutert (3.1). Danach verändert sich die Perspektive, denn nun wird mittels eines Beispiels das „Dokumenten-Modell“ erklärt, das sich der Lektüre multipler Texte widmet (3.2). Dieses Modell ist eine Erweiterung des Modells im Teilkapitel zuvor. In dem sich anschließenden Teilkapitel (3.3) werden die zusätzlichen Anforderungen dargestellt, die sich bei der navigierenden Lektüre bei Hypertexten ergeben. Es folgt eine Zusammenfassung am Kapitelende (3.4).

3.1 Das Konstruktions-Integrations-Modell bei linearen Texten

Für den Hirnforscher Ernst Pöppel ist die Sache klar. Er schreibt: „Lesen ist für unser Gehirn eine der unnatürlichsten Tätigkeiten überhaupt“ (Pöppel, 2009, S. 40), erkaufte werde es durch den „Missbrauch“ von Gehirnnarealen, die für die vergleichsweise junge Kulturtechnik in den Dienst gestellt werden, evolutionär gesehen aber für anderes bestimmt sind (Stanilas Dehaene (2012) spricht etwas freundlicher von „neuronaalem Recycling“). Menschen haben aber auch viel vom Lesen, da es zum Beispiel Wissensbestände und den Wortschatz erhöht (Cunningham & Stanovich, 2001) und ihm auch sonst

vielfältige Wirkungen und Funktionen zugeschrieben werden (Groeben, 2004a). Nicht umsonst wurde die Lesekompetenz so prominent als Schlüsselkompetenz in PISA & Co. untersucht. Wie aber schaffen es Menschen, aus der Ansammlung von grafischen Zeichen Bedeutung zu generieren? Und wieso kann man nach der Lektüre eines GEO-Artikels die wichtigsten Informationen wiedergeben oder sogar bei der Lektüre eines Harry-Potter-Romans eine konkrete Vorstellung eines fiktiven Internats im eigenen Geist aufbauen?

An dieser Stelle setzen theoretische Überlegungen zum Leseprozess an. Am frühesten sind dabei lineare, also fortlaufende Fließtexte in den Blick geraten. Ein sehr einflussreiches Modell des Textverstehens haben die beiden Forscher Adrian van Dijk und Walter Kintsch in den 1970er Jahren entwickelt und in mehreren Varianten später spezifiziert und ausdifferenziert (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998 – auf der Basis dieser Publikationen erfolgt die Paraphrase des Modells). Das „Konstruktions-Integrations-Modell“ betont stark die Prozesse des Lesens und hilft dabei, das Zusammenspiel von text- und leserseitigen Elementen besser zu beschreiben und zu verstehen. Das hat diesem Modell eine breite Akzeptanz innerhalb der psychologisch orientierten Leseforschung verschafft, und es ist bis heute eine der wirkmächtigsten Theorien zum Leseverstehen überhaupt. Dieses Modell soll anhand des Beispiels „Der Erlkönig“ im Folgenden beschrieben werden, als Referenzpunkt ist die Ballade im nachstehenden Kasten abgedruckt.

Johann Wolfgang von Goethe

Der Erlkönig

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?

Es ist der Vater mit seinem Kind.

Er hat den Knaben wohl in dem Arm,

Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm.

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?

Siehst Vater, du den Erlkönig nicht!

Den Erlenkönig mit Kron' und Schweif?

Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.

Du liebes Kind, komm geh' mit mir!

Gar schöne Spiele, spiel ich mit dir,

Manch bunte Blumen sind an dem Strand,

Meine Mutter hat manch gülden Gewand.

Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,

Was Erlenkönig mir leise verspricht?

Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind,
In dürren Blättern säuselt der Wind.

Willst finer Knabe du mit mir geh'n?
Meine Töchter sollen dich warten schön,
Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn
Und wiegen und tanzen und singen dich ein.

Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Erlkönigs Töchter am düsteren Ort?
Mein Sohn, mein Sohn, ich seh' es genau:
Es scheinen die alten Weiden so grau.

Ich lieb dich, mich reizt deine schöne Gestalt,
Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt!
Mein Vater, mein Vater, jetzt fasst er mich an,
Erlkönig hat mir ein Leids getan.

Dem Vater grauset's, er reitet geschwind,
Er hält in den Armen das ächzende Kind,
Erreicht den Hof mit Mühe und Not,
In seinen Armen das Kind war tot.

Das Konstruktions-Integrations-Modell konzentriert sich auf die mentalen Prozesse beim Lesen im Sinne einer Text-Leser-Interaktion. Wahrnehmungsprozesse etc. blendet es gezielt aus. Das Modell geht davon aus, dass Menschen einen Text auf drei verschiedene Arten mental repräsentieren können: wörtlich, propositional und als Situationsmodell. Die verschiedenen Repräsentationen bauen zudem im Leseprozess aufeinander auf, sind also hierarchisch und auch zeitlich voneinander abhängig. Sie unterscheiden sich außerdem in der Art, in der es um die Oberflächenebene des Textes bzw. dessen Tiefenstruktur und die Inhalte geht.

Die geringste Verarbeitungstiefe liegt im Falle der *wörtlichen Repräsentation* vor. Man kann „Den Erlkönig“ beispielsweise Wort für Wort aus dem Gedächtnis aufsagen, ohne dass man den Text dafür verstanden haben muss. Vielmehr kann man ihn reproduzieren. Genau dieses Phänomen hat auf amüsante Weise der Kolumnist Axel Hacke in seinem Buch „Der weiße Neger Wumbaba“ am Beispiel des Verhörens beschrieben: Die Leserschaft des Kolumnisten hat ihm zahlreiche Beispiele geschickt, in denen vergnügliche Verhörer berichtet wurden, etwa „der weiße Neger Wumbaba“ statt „der weiße Nebel wunderbar“. Die an den Kolumnisten geschickten Beispiele haben sich jahrelang fälschlich ins Gedächtnis eingebrannt und wurden überhaupt erst durch Aha-Effekte als Fehler identifiziert.

Stärker inhaltlich präsent sind Texte bzw. Textinhalte im Falle der *propositionalen Repräsentation*. Namensgebend sind die Propositionen als kleine bedeutungstragende Einheiten im Text. Propositionen bestehen aus zwei Bestandteilen: einem „Prädikat“ und einem oder mehreren „Argumenten“. Die Prädikate verbinden die Argumente miteinander. Das Prädikat klärt, was die „Argumente“ genannten Informationen kennzeichnet bzw. wie sie zueinander in Beziehung stehen. Argumente können dabei sowohl im Text erwähnte Informationen als auch andere Propositionen sein. Dies wird an einem Beispiel gleich verdeutlicht.

Man nummeriert in der Forschung die Propositionen eines Textes durch, gibt zunächst das Prädikat an (nicht immer im Wortlaut des Textes, sondern teilweise in seiner logischen Bezeichnung bzw. Funktion) und in Klammern folgt dann das Argument bzw. folgen die Argumente. Nehmen wir beispielsweise die ersten beiden Verszeilen der ersten Strophe („Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? Es ist der Vater mit seinem Kind.“). Diese lassen sich in folgende propositionale Struktur übersetzen, in der die ersten sechs Propositionen aus der Frage in der ersten Verszeile stammen und die restlichen aus der zweiten Verszeile. Wichtig ist bei alledem: Es handelt sich um Propositionen, die der Text explizit enthält.

P1: REITEN(WER)

P2: REITEN(SPÄT)

P3: SO(P2)

P4: REITEN(NACHT)

P5: REITEN(WIND)

P6: DURCH(P4, P5)

P7: SEIN(P1, VATER)

P8: MIT(P7, KIND)

P9: VERWANDTSCHAFT(VATER, KIND)

Die Propositionen 1, 2, 4 und 5 drehen sich um das Prädikat „Reiten“, zu dem der erste Satz diverse Informationen enthält. Daneben gibt es in den Propositionen 3 und 6 noch Spezifikationen von Propositionen, nämlich dass es reichlich spät ist (P3) und dass der Ritt „durch“ Nacht und Wind erfolgt (P6). Die Antwort auf die Frage aus der ersten Verszeile „Es ist“ wird in P7 mit dem Prädikat „Sein“ dargestellt, welches die Information „Vater“ mit der P1 verknüpft. Die P8 spezifiziert, dass der Vater nicht allein ist, und P9 indiziert – angezeigt durch das Wort „seinem“ im Originaltext –, dass es ein Verwandtschaftsverhältnis zwischen dem Vater und dem Kind gibt.

Schon die Darstellung der Propositionen aus lediglich zwei Sätzen zeigt, wie komplex Informationen in einer scheinbar kleinen Textmenge aus

15 Wörtern angeordnet sind. Dies ließe sich für den gesamten Text der Ballade weiter durchexerzieren, und am Ende stünde eine lange Liste von Propositionen, die für die Zwecke dieses Buches zu lang ist, aber die logische Struktur der Informationen im Text darstellen würde. Alle Propositionen bilden zusammen die sogenannte „Mikrostruktur“ des Textes.

Untereinander sind die Propositionen hierarchisch organisiert. Das bedeutet: Nicht alle der Informationen im Text sind gleich wichtig oder zentral. Andere hingegen sind es: etwa die drei Figuren bzw. Handlungsträger (Vater, Sohn und Erbkönig), das Setting (Nacht, Sturm), die Handlung (die zunehmende Verängstigung des Kindes, die sich auf den Vater überträgt; die Tatsache, dass nur das Kind die Worte des Erbkönigs wahrnimmt und dass der Vater über Naturphänomene zu beruhigen versucht). In Texten können solche als „Makropropositionen“ bezeichneten wichtigeren Informationseinheiten auch explizit markiert werden, Beispiele dafür sind Überschriften oder Kästen mit Zusammenfassungen oder auch Formulierungen wie „zentral für ... ist“. Die Mikro- und Makropropositionen bilden in ihrer Gesamtheit gemäß dem Konstruktions-Integrations-Modell die „Textbasis“, also alle textbezogenen Informationen in ihrer Struktur untereinander. Wenn Leserinnen und Leser diese Textbasis beim Lesen formieren, dann geht dies stark in Richtung dessen, was man gemeinhin unter dem Begriff Leseverstehen subsummiert: ein aktives Prozessieren des Textes.

Die höchste Form der Repräsentation bildet – im Wesen gänzlich anders als die wörtliche, die sich stark an der Textoberfläche bewegt – das *Situationsmodell*. Damit ist eine nicht mehr rein sprachliche Repräsentation des Textinhaltes gemeint, welche weit weg vom ursprünglichen Textwortlaut ist, aber zugleich die Inhalte des Textes betrifft. Wenn Sie beim Lesen des „Erbkönigs“ vor Ihrem inneren Auge die Szenerie und die Handlung präsent haben, die Verlockungen des Erbkönigs und die zunehmende Bedrohlichkeit wie in einem Film sehen, dann entspricht das einem textbasierten Situationsmodell. Ob die Handlung als Ballade oder in einem Roman dargestellt wurde, ob die Verse sich reimen und in welcher Sprache der Originaltext verfasst wurde, spielt eine untergeordnete Rolle bei dieser Repräsentationsform. Umgekehrt dürfte das Situationsmodell Informationen enthalten, die nicht aus der Textbasis stammen, etwa das Aussehen des Pferdes, des Kindes, des Vaters, der Umgebung und nicht zuletzt des Erbkönigs. All diese Informationen sind im Text nicht direkt angegeben, und sicher haben Sie ein individuelles Situationsmodell, das sich von dem anderer Personen unterscheidet. Dieses Situationsmodell stellt die höchsten Anforderungen an eine lesende Person im konkreten Leseprozess.

Wie aber kommt es, dass man sich im Lauf des Leseprozesses und der Transformation der Repräsentationen immer weiter von dem eigentlichen

sprachlichen Input löst? Und warum haben Menschen trotz des identischen Textes unterschiedliche konkrete Vorstellungsbilder zu den Inhalten eines Textes? Das wird im Konstruktions-Integrations-Modell über die zwei namensgebenden Prozesse erklärt: die Konstruktion und die Integration. Die Basis dafür bildet das technische Erlesen des Inhaltes. Bei der *Konstruktion* geht es darum, die Propositionen eines Textes zu extrahieren. Dabei muss man Schlussfolgerungen im eigenen Geist ziehen (etwa, dass mit „Kind“, „Knabe“ und „Sohn“ dieselbe Figur gemeint ist) und sein Vorwissen nutzen (z. B. um zu klären, was mit „Schweif“ beim Erlkönig gemeint sein könnte, oder das Muster der sprachlichen Interaktionen zu erkennen, nämlich dass der Sohn zunächst vom Erlkönig angesprochen wird, der Sohn sich dann an den Vater wendet und dieser immer wieder mit naturbezogenen Aussagen die Unruhe seines Kindes beruhigen will). Solche Schlussfolgerungen gelten theoretisch (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) und empirisch (Cromley & Azevedo, 2007) als besonders wichtig für das Textverstehen. Deshalb ist das Wissen – sei es das allgemeine Vorwissen, sei es das Wissen zu Textstrukturen – zentral, und wer viel Wissen hat, versteht Texte in der Regel auch besser und konstruiert beim Lesen eine reichhaltigere propositionale Repräsentation. Oder anders: Die Leserinnen und Leser schaffen es im Konstruktionsprozess, allmählich die lokale, textteilbezogene und globale, gesamttextbezogene Kohärenz des Textes nachzuvollziehen.

Damit die propositionale Repräsentation zum Situationsmodell avancieren kann, bedarf es aber noch der *Integration*. Texte enthalten nämlich Widersprüche oder unwichtige Elemente. Umgekehrt kann eine im weiteren Text auftauchende Information die bisherige mentale Repräsentation völlig infrage stellen (denken Sie nur an einen Krimi, bei dem am Ende aufgeklärt wird, wer der Mörder war, und alle Handlungsstränge auf einmal in einem völlig anderen Licht erscheinen). In beiden Fällen bemühen sich Leserinnen und Leser um eine möglichst stimmige, kohärente Repräsentation des Textinhalts. Sie eliminieren Unstimmigkeiten bzw. Details (etwa welche konkreten Dinge der Erlkönig dem Kind verspricht oder welche konkreten Erklärungsversuche der Vater anstellt) und nutzen mehr oder minder intensiv ihre Wissensbestände. Weil diese Vorwissensbestände individueller Natur sind, erklärt dies, warum sich die mentalen Modelle von Personen unterscheiden.

Das Konstruktions-Integrations-Modell enthält also viele Elemente, um das Zusammenspiel von lesender Person mit ihren Merkmalen und dem Text mit seinen Merkmalen zu erklären. Hinsichtlich der Texte geht es um die Vielzahl verbundener und in der Regel hierarchisch organisierter Propositionen, welche in ihrem Gesamt die Textbasis bilden. Diese Textbasis (re)konstruieren die Lesenden und integrieren die Informationen in ein möglichst kohärentes Ganzes. Sie nutzen dazu die Textbasis ebenso wie ihre

Wissensbestände, was sie zu aktiven Akteuren macht. Je nachdem, wie stark eine lesende Person konstruiert und integriert (und sich dabei erheblich von der Oberfläche des Textes löst), gelangt sie zu mentalen Repräsentationen des Textes jenseits der reinen wortwörtlichen Repräsentation wie beim reinen Gedichtaufsagen. Eine lesende Person kann die zentralen Informationen aus einem Text als propositionale Repräsentation während des Lesens und nach dem Lesen im Geist verfügbar halten. Daneben kann die textbezogene Repräsentation auch über die reine Textbasis hinausgehen, weil das Situationsmodell sowohl Elemente aus dem Text als auch aus dem eigenen Wissen enthält. Das Konstruktions-Integrations-Modell ist nicht das einzige Modell zu Leseprozessen, aber für die Zwecke dieses Bandes soll es genügen, nicht zuletzt deshalb, weil es in der Wissenschaft breite Akzeptanz gefunden hat (für einen Überblick s. Lenhard & Artelt, 2009).

3.2 Das Dokumenten-Modell bei mehreren linearen Texten

Sie fanden, dass das in Teilkapitel 3.1 beschriebene Verarbeiten von einem einzelnen Text auf dem Weg zum umfassenden Leseverstehen bereits sehr anspruchsvoll ist? Dann haben Sie völlig Recht. Das Verstehen eines geschriebenen Textes – selbst eines kurzen – ist aufwändig, selbst wenn dies geübt bzw. mit vielen Vorwissensbeständen ausgestatteten Leserinnen und Lesern kaum noch auffällt. Für schwache Leserinnen und Leser bzw. solche mit geringem Vorwissen sieht es völlig anders aus. Doch auch für geübte, wissensstarke lesende Personen kann ein Einzeltext zur Hürde werden. Insbesondere wenn ein Text sehr lang ist, seine Informationen inkohärent organisiert sind oder er viele bzw. sehr widersprüchliche Informationen enthält, wird die Lektüre zur Tour de Force.

Im Alltag bildet die Lektüre längerer Einzeltexte nur einen Ausschnitt aller Lektüren. Alltäglich ist es, mehrere Texte zu lesen. Denken Sie zum Beispiel daran, dass Sie vor einer Urlaubsreise im Internet umfangreich recherchieren, welches Hotel Sie nehmen wollen. Dabei werden Sie je nach Ihrem Ziel andere Informationen als relevant betrachten: Ist das jeweilige Hotel gut zu erreichen? Gibt es kostenloses Internet? Wie wurde das Hotel von anderen Gästen beurteilt – und sind diese Bewertungen glaubwürdig? Bieten andere Hotels vielleicht bessere Serviceleistungen, wodurch sie zu interessanten Alternativen werden könnten? Die Liste der Fragen ließe sich ohne Weiteres verlängern, entscheidend aber ist: Es gilt, aus separaten Texten Informationen systematisch aufeinander zu beziehen und zu beurteilen. Was das Lesen multipler Dokumente damit ganz besonders stark vom Lesen einzelner line-

arer Texte unterscheidet, ist das Verbinden von Informationen aus mehreren Texten (Afflerbach & Cho, 2009).

Das eben gewählte Beispiel bezog sich auf Internettexte, es lässt sich aber schnell auf analoge Texte beziehen, etwa bei der vergleichenden Lektüre von Schulbuchtexten, um sie für eine Stationenarbeit oder eine Unterrichtseinheit auszuwählen, auf die Sichtung von Versicherungsangeboten, auf das Schreiben von Hausarbeiten oder das Vorbereiten von Referaten in der Hochschule. Auch wenn hilfsbereite Freiwillige die Dissertationen von Politikerinnen und Politikern und anderen Promovierten auf mögliche Plagiate untersuchen und die Ergebnisse in Blogs zur Verfügung stellen, auf Wikipedia Versionen der Artikel vergleichen oder Harry-Potter-Fans bei den Übersetzungen sogenannte „Gurken“ suchen und finden und dadurch zu Modifikationen der Buchtexte führen (s. dazu die Website harrypotter-xperts.de), sind das Beispiele für die Lektüre multipler Texte bzw. Textteile. Die Fähigkeit, mehrere Texte lesen und verstehen zu können, wird spätestens bei der ersten Bewerbung unmittelbar relevant sein, wenn alle Anhänge einer Bewerbung mit dem Anschreiben korrespondieren sollten und ein einzelntextübergreifendes großes Ganzes schaffen sollten.

Beim Verstehen mehrerer Texte – im einfachsten Fall sind es nur zwei, aber selbstredend ist die Grenze nach oben offen – müssen Leserinnen und Leser mehr und zusätzliche Informationen verarbeiten. Wie man das aus Sicht der Leseforschung erklärt, ist Gegenstand des „Dokumenten-Modells“. Dieses Dokumenten-Modell wurde von einer Arbeitsgruppe rund um Anne Britt und Jean-François Rouet in mehreren Versionen entwickelt und verfeinert (Britt et al., 1999; Perfetti, Rouet & Britt, 1999; Rouet & Britt, 2011; Britt & Rouet, 2012; diese Literatur wird im Folgenden paraphrasiert). Das Dokumenten-Modell ist von Anfang an auch als Modell für das Lernen aus mehreren Texten konzipiert und weiterentwickelt worden, was seine Relevanz für das Lesen und die (fächerübergreifende) Leseförderung in der Schule nochmals steigert.

Das Dokumenten-Modell (s. Abb. 2) baut auf den Annahmen des Konstruktions-Integrations-Modells auf und erweitert die dort postulierten drei Repräsentationsformen um zwei weitere, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass man mehrere Texte zu einem Sachverhalt liest. Beide neuen Repräsentationsformen sind die Hauptbestandteile des Dokumenten-Modells, nämlich zum einen das *Intertext-Modell* und zum anderen das umfassende *textübergreifende Situationsmodell*. Es gibt also zwei Formen von Situationsmodellen: die des jeweiligen Einzeltexts und das umfassende textübergreifende. Das Dokumenten-Modell mit seinen Bestandteilen wird nun ausführlicher beschrieben und erklärt. Und wie schon im Teilkapitel zuvor soll dazu ein Beispiel bzw. sollen sinnvollerweise zwei Beispiele die abstrakten In-

halte mit Leben füllen. Es handelt sich bei den Beispielen um zwei Beschreibungen, wie der Panamakanal von den USA als Hoheitsgebiet auf fremdem Terrain akquiriert wurde. Kursiv im Text gesetzt sind im Text B jene Sätze, in denen der zweite Autor James Sachverhalte anders schildert als der erste Autor Norman im Text A, nämlich hinsichtlich der Rolle der USA während einer Revolution in Panama, die 1903 zur politischen Unabhängigkeit des Landes führte. (Diese explizite Hervorhebung ist als Service für Sie als Leserin bzw. Leser gedacht. In der Realität besteht die Anforderung an eine lesende Person exakt darin, solche Diskrepanzen zu erkennen und erfolgreich in das eigene Dokumenten-Modell zu integrieren.)

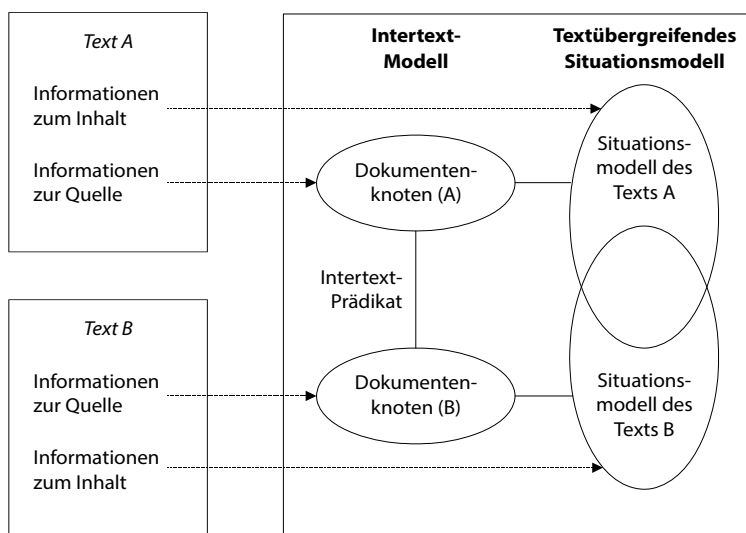


Abb. 2 Komponenten des Dokumenten-Modells
(Quelle: Übersetzung von Britt & Rouet, 2012, S. 285, mit leichten Modifikationen)

Text A (von Norman) zur Übernahme des Panamakanals durch die USA

Die USA wollten einen Kanal bauen, um die Reise zwischen der Ost- und Westküste sicherer und schneller zu machen. Ein Komitee des Kongresses empfahl als Ort das Territorium Panamas. Um die Erlaubnis für den Bau zu erhalten, begann das Komitee Verhandlungen mit Kolumbien, dem Besitzer der Provinz Panama. Die Verhandlungen führten zu einem Abkommen, das vom US-Kongress ratifiziert, aber vom kolumbianischen Kongress abgelehnt wurde. Ein panamaischer Revolutionär, der nach Washington gekommen war, um Hilfe zu erbitten, traf den Präsidenten und den Staatssekretär. Der US-Präsident bot keine direkte Unterstützung an, aber während der panamaischen Revolution blieb ein US-Militärschiff im Hafen Panamas und ver-

hinderte, dass die Kolumbianer ihre Macht behielten. Die Präsenz der USA mündete in den Erfolg der Revolution. Innerhalb dreier Tage erkannte die USA die Unabhängigkeit Panamas an, und innerhalb von zwei Monaten unterzeichneten sie einen Vertrag mit der neuen Nation Panama, der die USA dazu befähigte, einen Kanal durch Panama zu bauen und zu kontrollieren.

Text B (von James) zur Übernahme des Panamakanals durch die USA

Die USA wollten einen Kanal in der Region Zentralamerikas. Sie bildeten ein Komitee, das nach möglichen Orten suchte, und das Komitee empfahl schlussendlich Kolumbiens Provinz Panama als den besten Ort. Die Verhandlungen mit Kolumbien führten zu einem Abkommen, das vom US-Senat, aber nicht vom kolumbianischen Kongress angenommen wurde. *Die Ablehnung des Vertrags erhöhte den Wunsch der panamaischen Bürger nach Unabhängigkeit. Sie machten sich Sorgen um den Verlust des finanziellen Nutzens des Kanals. Die wütenden Panamaer planten eine Revolution gegen Kolumbien und führten sie durch. Die USA hatten ein Schiff in der Gegend, und die Panamaer nahmen die Präsenz der USA als ein Zeichen der Unterstützung wahr und führten die Revolution durch. Sie war erfolgreich. Wenige Tage später führten die USA und Panama Verhandlungen durch und unterzeichneten ein Abkommen, das den USA erlaubte, einen Kanal auf dem Territorium Panamas zu bauen.*

(Quelle beider Texte: Perfetti, Rouet & Britt, 1999, S. 109)

Wie stellt man sich nun die Vorgänge innerhalb einer lesenden Person vor, die dazu führen, dass sie die Inhalte verschiedener Texte präsent hat. Wendet man sich zunächst dem Intertext-Modell innerhalb des Dokumenten-Modells zu, so sind die sogenannten „Dokumentenknotten“ von Relevanz. Jeder Text hat einen solchen Knoten, den man sich salopp wie eine Art ‚Waschzettel‘ vorstellen kann. Es handelt sich um eine Liste von Informationen zu einem Text bzw. über ihn. Das Intertext-Modell geht von drei übergeordneten Informationskategorien aus: der Quelle selbst, den rhetorischen Zielen und dem Inhalt (s. Tab. 1).

Bei der Kategorie *Quelle* gibt es eine weitere Unterscheidung in drei Subkategorien und weiteren Untergliederungen. Die erste Subkategorie hat den Autor eines Textes zum Gegenstand. Der Name wäre im Beispiel A Norman. Der Status von Norman ist, dass er Professor für Geschichte ist. Seine Motive liegen darin, dass er Informationen verbreiten möchte, die ihrerseits forschungsbasiert sind. Die zweite Subkategorie behandelt das Setting. Der Text ist in den USA in Chicago erschienen, stammt aus dem Jahr 1988, und die dominante Kultur im Text sind die USA. Die dritte Subkategorie behandelt die Form des Textes. Hinsichtlich des Stils ist der Text erzählend, und die Textsorte ist ein historischer Aufsatz. (Einige dieser Informationen zu Norman gingen nicht aus dem Originaltext hervor, sondern man muss sie

sich gezielt beschaffen. Gerade bei Schülerinnen und Schülern ist nicht davon auszugehen, dass sie umfassende Wissensbestände haben, um den ‚Waschzettel‘ komplett ausfüllen zu können.)

Quelle	Autor	Name	Norman
		Status	Professor für Geschichte
		Motive	Informationen verbreiten
		Zugang	forschungsbasierte Daten
	Setting	Ort	Chicago, USA
		Zeit	1988
		Kultur	US-amerikanische Kultur
	Form	Stil	narrativ
		Textsorte	historischer Aufsatz
Rhetorische Ziele	Absicht	informieren und überzeugen	
	Adressaten	Kollegen und Studierende	
Inhalt	These	USA unterstützten die Revolte in Panama	

Tab. 1 Dokumentenknoten für den Text des Autors Norman
(Quelle: nach Perfetti, Rouet & Britt, 1999, S. 106)

Die *rhetorischen Ziele* des Verfassers lassen sich in zwei Punkte aufteilen: die Intention (hier: informieren und überzeugen) sowie die Adressaten (Kollegen und Studierende). Zu guter Letzt bildet auch der *Inhalt* des Textes eine dritte Informationskategorie. Norman beschreibt in seinem Text, dass die USA die revoltierende Provinzbevölkerung indirekt unterstützte, um den gewünschten Kanal bauen zu können.

Auf den Dokumentenknoten zum zweiten Text sei an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet, zumal es viele Dopplungen mit dem ersten Text gibt. Der zentrale Inhalt des zweiten Textes von Norman aber ist anders: Er weist den USA eine ausschließlich passive Rolle zu und der revoltierenden Provinzbevölkerung eine aktive und entscheidende. Hierin unterscheiden sich die beiden Texte, und diese andere Sichtweise bildet zugleich das „Intertext-Prädikat“, welches diese beiden Texte verbindet: Sie haben eine jeweils andere Perspektive auf die Rolle der USA. Es gibt natürlich prinzipiell noch viele weitere Formen von Intertext-Prädikaten. Texte können einander unterstützen, sich völlig oder teilweise widersprechen, einander zitieren, aufeinander basieren, etwas spezifizieren, was in einem anderen Text fehlt etc.

Wichtig ist, dass es eine Verbindung gibt – und sei sie vorderhand nur, dass es in den Texten um ein ähnliches Thema geht.

Das Intertext-Modell bildet zusammen mit den Informationen zum Inhalt des jeweiligen Einzeltextes die Basis für ein umfassendes Situationsmodell, das wegen der Vielzahl von Informationen entsprechend verarbeitungsintensiv ist. Im umfassenden Situationsmodell hat eine lesende Person präsent, dass die beiden Autoren einen ähnlichen Sachverhalt beschreiben und dabei einiges gleich schildern (etwa a) den Wunsch, den Kanal in Panama zu bauen, b) einen Vertrag, der von einem der beiden beteiligten Ländern nicht bewilligt wird, c) die Revolution in Panama, und d) dass der Kanal letztlich gebaut wurde). Zusätzlich ist den Leserinnen und Lesern dann auch klar, dass Autor Norman den USA eine Drohgeste zuschreibt, die zur Zielerreichung führte. Autor James hingegen macht eher die sich um finanzielle Einbußen sorgende Provinzbevölkerung zur treibenden Kraft.

Man kann das umfassende Situationsmodell für die Texte von Norman und James auch noch einmal in grafischer Form darstellen. Dies ist in Abbildung 3 erfolgt. Oben in den Ellipsen sind mit Norman und James die Dokumenten-Knoten dargestellt. Außerdem enthält der obere Teil der Grafik noch das Intertext-Prädikat („partieller Widerspruch“). In der Grafik ist die Kette der beschriebenen Ereignisse durch Kästen und Pfeile dargestellt. In der Mitte sind jene Informationen dargestellt, die beide Autoren geben. Jeweils links bzw. rechts folgen Informationen, die jeweils nur einer der Autoren gibt. Grau unterlegt sind in der Grafik die Elemente, die die Intertext-Prädikate betreffen und sie genauer spezifizieren.

Wie man an der Grafik (Abb. 3) unschwer erkennen kann, ist sie komplex. Dabei beruht sie auf einer Textmenge von lediglich knapp 300 Wörtern. Man kann sich leicht vorstellen, dass bei längeren und mehr Texten ganz besonders große Ansprüche an die Verarbeitung im Geist einer lesenden Person bestehen. Dies wiederum legt es nahe, dass Leserinnen und Leser Lesestrategien anwenden, um sich nicht im Leseprozess zu verlieren. Deshalb ist es auch wenig verwunderlich, dass in einer neueren Publikation zum Dokumenten-Modell noch eine weitere Komponente ergänzt wurde, nämlich das „Aufgaben-Modell“ (Rouet & Britt, 2011). Grob verkürzt geht es dabei darum, vor dem Lesen eine genaue Analyse des Leseauftrags vorzunehmen, um auf dieser Basis gezielt nach Informationen zu suchen, die der Zielerreichung bei der Aufgabe dienen, und das Vorgehen zu planen (etwa: „Worin unterscheiden sich die Darstellungen der Rolle der USA bei der Kontrolle über den Panamakanal?“). Es geht also um eine Form der selektiven Lektüre, die die lesende Person absichtsvoll initiiert und die zu einer Ressource im gelingenden Leseprozess avanciert. Dafür werden ebenfalls wieder Lern- bzw. Lesestrategien benötigt (s. dazu Teilkap. 4.2).

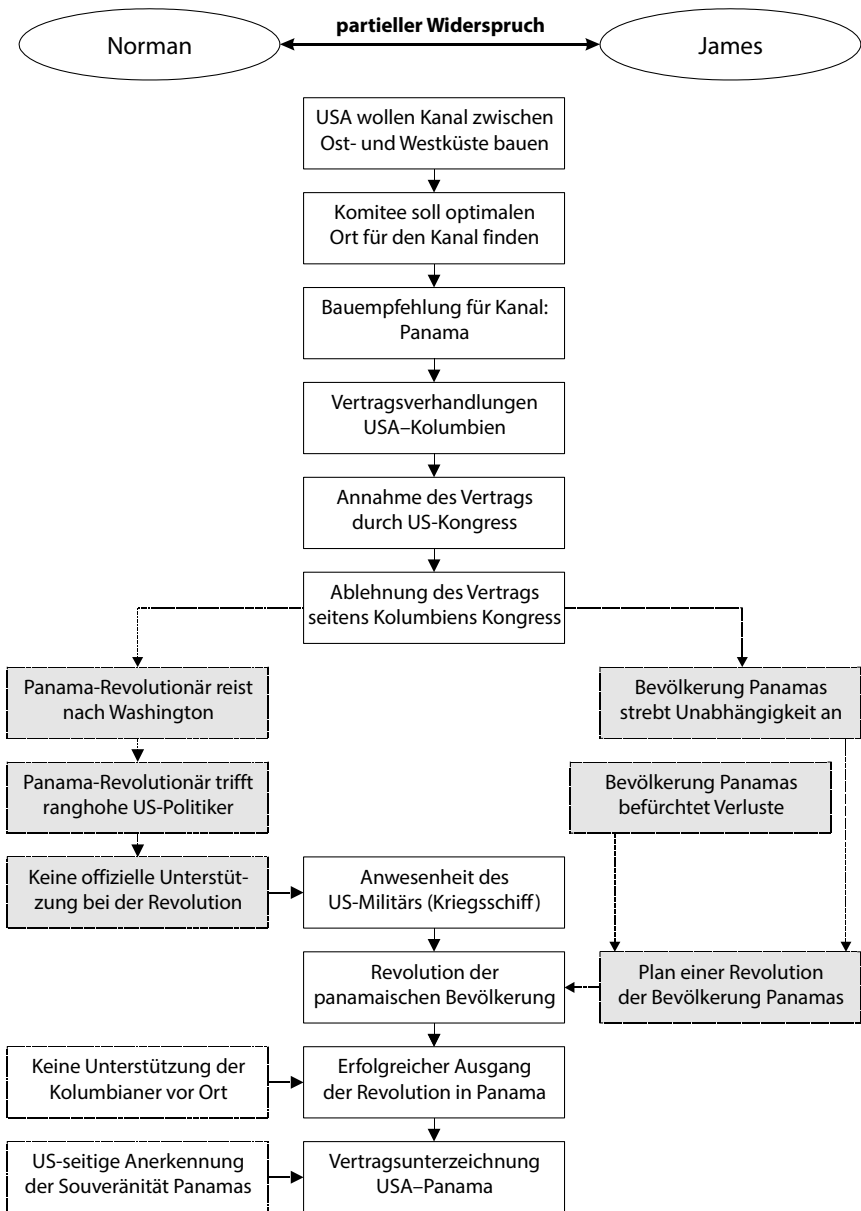


Abb. 3 Beispiel für ein Dokumenten-Modell auf der Basis von zwei Texten (Quelle: Perfetti, Rouet & Britt, 1999, S. 112 mit Modifikationen und ohne vollständige Angaben zum Dokumentenknoten)