



Maik Philipp

Lesen digital

Komponenten und Prozesse
einer sich wandelnden Kompetenz

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Maik Philipp, Jg. 1979, Dr. phil., ist Professor für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Arbeitsschwerpunkte sind der Erwerb und die (integrative) Förderung von Lese- und Schreibkompetenz, Lese- und Schreibmotivation, Selbstregulation beim Lesen und Schreiben sowie das materialgestützte Schreiben.

Dieses Buch wurde von der Pädagogischen Hochschule finanziell unterstützt. Teile des Buchs sind außerdem im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts »Writing, Reading, Integrating and Task Effects (WRITE)« (Projektnr. 205180) entstanden.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6220-5 Print

ISBN 978-3-7799-5520-7 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-5520-7

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

I	Lesen digital – eine Einleitung	<u>9</u>
1.1	Was will dieses Buch?	<u>9</u>
1.1.1	Lesen, Leseverstehen, Lesekompetenz	<u>10</u>
1.1.2	Digitales Lesen	<u>12</u>
1.2	Ein Verbund von Prozessen und Fähigkeiten digitalen Lesens – Versuch einer (vor-)strukturierenden Synopse	<u>15</u>
1.2.1	Fünf Modelle und ihre zentralen Komponenten	<u>15</u>
1.2.2	Die zentralen Komponenten digitalen Lesens	<u>17</u>
2	Komponente 1: Aufgabenmodell formieren	<u>21</u>
2.1	Funktionen	<u>22</u>
2.1.1	Kontext- und Aufgabenmodelle: die Rahmung und die Klärung der Leseaktivität	<u>24</u>
2.1.2	Kohärenzstandards: den Aufwand für den Kohärenzaufbau kalibrieren	<u>27</u>
2.1.3	Relevanz: spezifische Verwertungsabsichten an Informationen herantragen	<u>30</u>
2.2	Prozesse und Produkte	<u>32</u>
2.2.1	Kontext- und Aufgabenmodelle	<u>33</u>
2.2.2	Effekte der Aufgabenstellungen	<u>43</u>
2.3	Determinanten und interindividuelle Unterschiede	<u>84</u>
2.3.1	Sprachliche Fähigkeiten	<u>84</u>
2.3.2	Arbeitsgedächtniskapazität	<u>87</u>
2.3.3	Thematisches Vorwissen	<u>90</u>
2.4	Probleme	<u>92</u>
2.4.1	Problemfeld 1: Probleme bei der adäquaten Einschätzung von Informationen hinsichtlich ihrer Eignung in puncto Aufgabenrelevanz	<u>93</u>
2.4.2	Problemfeld 2: inadäquates Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung wegen mangelnder Aufgabenanalyse	<u>95</u>
2.4.3	Abschlussbemerkung	<u>96</u>
2.5	Fazit	<u>97</u>

3	Komponente 2: Informationsquellen evaluieren (Sourcing)	101
3.1	Funktionen	102
3.1.1	Das Beurteilen von Informationen und Informationsquellen – ein erster kursorischer Einstieg	103
3.1.2	Begriffsklärungen	104
3.1.3	Sourcing: mehrdimensionale und vor allem vernetzte Glaubwürdigkeitsevaluationen	118
3.2	Prozesse und Produkte	140
3.2.1	Ein vorgängiger Überblick über Operationalisierungen des Sourcings in Studien	140
3.2.2	Metadaten beachten bzw. benennen	147
3.2.3	Metadaten nutzen	158
3.2.4	Metadaten evaluieren	161
3.3	Determinanten und interindividuelle Unterschiede	199
3.3.1	Gruppen von Personen beim Sourcing (und weiteren Prozessen)	199
3.3.2	Thematisches Vorwissen (Produktperspektiven)	207
3.3.3	Thematische Überzeugungen (Produktperspektiven)	210
3.3.4	Epistemische Überzeugungen (Prozess- und Produktperspektiven)	212
3.3.5	Lesefähigkeiten (Produktperspektiven)	216
3.4	Probleme	219
3.4.1	Problemfeld 1: ungenügende Beurteilungen und Beurteilungsleistungen von Metadaten	219
3.4.2	Problemfeld 2: schwache Heuristiken bei der Beurteilung	222
3.5	Fazit	227
4	Komponente 3: Informationen verstehen und integrieren	233
4.1	Funktionen	234
4.1.1	Leseverstehen – Produktperspektiven	235
4.1.2	Kohärenz aufbauen: allgemein und mit multiplen Repräsentationen und Dokumenten – Prozessperspektiven	241
4.2	Prozesse und Produkte	273
4.2.1	Intertextuelle Integration und Aufbau von Dokumentenmodellen	273
4.2.2	Integration angesichts inkohärenter, widersprüchlicher und fehlerhafter Informationen	301
4.3	Determinanten und interindividuelle Unterschiede	321
4.3.1	Thematisches Vorwissen	321
4.3.2	Thematische Überzeugungen	325
4.3.3	Epistemische Überzeugungen	329
4.3.4	Abschlussbemerkung	358

4.4	Probleme	359
4.4.1	Problemfeld 1: mangelnde Kohärenzleistungen beim Aufbau umfassender (Dokumenten-)Modelle	359
4.4.2	Problemfeld 2: kognitiv ungünstig gestaltete Texte/ Dokumente aus Sicht der verstehenserschwerenden Arbeitsgedächtnisbelastung	364
4.5	Fazit	372
5	Komponente 4: Aufgabenprodukt herstellen	379
5.1	Funktionen	380
5.1.1	Zielbezogene Transformationen von Informationen beim Herstellen von Diskurssynthesen	381
5.1.2	Transformationsprozesse und -logiken beim Herstellen von Diskurssynthesen	384
5.2	Prozesse und Produkte	392
5.2.1	Darstellerische Vorbemerkungen	392
5.2.2	Perspektive 1: Zusammenhänge von Leseprozessen und Textprodukten bei Diskurssynthesen	397
5.2.3	Perspektive 2: Schreibprozesse im Rahmen lesebezogener Aufgaben am Beispiel der Diskurssynthesen	410
5.2.4	Perspektive 3: Zur Rekursivität und zum Zusammenhang von (glückenden) Prozessen der Diskurssynthese	428
5.2.5	Zusammenfassung: ein abstrahiertes idealtypisches Vorgehen beim Schreiben von Diskurssynthesen	438
5.3	Determinanten und interindividuelle Unterschiede	440
5.3.1	Leistungsunterschiede	440
5.3.2	Thematisches Vorwissen	443
5.3.3	Thematische Überzeugungen (Produktperspektive)	449
5.3.4	Lesefähigkeiten (Produktperspektive)	453
5.3.5	Schreibfähigkeiten (Produktperspektive)	456
5.4	Probleme	457
5.4.1	Problemfeld 1: geringe Abdeckung von Inhalten in Diskurssynthesen (Probleme im Auswählen)	457
5.4.2	Problemfeld 2: geringe Integrationsleistungen in Diskurssynthesen (Probleme im Organisieren)	460
5.5	Fazit	466
6	Komponente 5: Selbstregulation	471
6.1	Funktionen	472
6.1.1	Begriffliche und konzeptuelle Schärfungen zum Konstrukt „Selbstregulation“	474
6.1.2	Metakognition und Strategien als zentrale Elemente der Selbstregulation beim Lesen (digitaler Texte)	497
6.1.3	Exekutive Funktionen	504

6.2	Prozesse und Produkte	517
6.2.1	COPES als Beispiel für ein Selbstregulationsmodell mit stark metakognitiver Prägung	519
6.2.2	Empirische Bedeutsamkeit selbstregulatorischer Fähigkeiten für das Lernen und das verstehende Lesen	531
6.2.3	Konstruktiv-responsives Lesen als eine empirisch fundierte Idealbeschreibung selbstregulierten (digitalen) Lesens	542
6.3	Determinanten und interindividuelle Unterschiede	550
6.3.1	Leistungsgruppen in kognitiven Fähigkeiten	550
6.3.2	Epistemische Überzeugungen	558
6.3.3	Thematisches Vorwissen	567
6.4	Probleme	572
6.4.1	Problemfeld 1: missglückende Aufmerksamkeitslenkung (Probleme der Kontrolle)	573
6.4.2	Problemfeld 2: ungenaues Überwachen der eigenen Verstehensleistungen (Probleme des Monitorings)	581
6.4.3	Problemfeld 3: ungenügende spontane Strategieranwendung (Verbund von Strategien auf Meta- und Objektebene)	586
6.5	Fazit	588
	Literaturverzeichnis	595

I Lesen digital – eine Einleitung

1.1 Was will dieses Buch?

Das Thema digitales Lesen hat in der Forschung seit einiger Zeit geraume Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Als ein prominentes Beispiel hierfür kann die Metaanalyse von Delgado et al. (2018) gelten. Diese systematische Sekundärauswertung verscrieb sich der Forschungsfrage, ob sich im Leseverstehen Effekte niederschlagen, wenn dieselben inhaltlichen Texte entweder ausgedruckt vorliegen oder am Bildschirm rezipiert werden, wobei dem Umstand, welches Endgerät genutzt wurde, Rechnung getragen wurde. Tatsächlich gab es einen studien-, altersgruppen- und kulturkreisübergreifenden Mediumseffekt zuungunsten der digital präsentierten Texte. Der ermittelte Mediums- bzw. Bildschirmunterlegenheitseffekt ist pointiert formuliert: Wer Texte am Bildschirm las, verstand sie schlechter. Dieses Muster kam dann besonders zum Tragen, wenn expositorische Texte den Lesegegenstand bildeten und wenn die Aufgaben innerhalb einer definierten Zeitvorgabe zu lösen waren. Dass ausgerechnet expositorische Texte vom Mediumseffekt betroffen sind, ist deshalb bemerkenswert, weil sie nachweislich in verschiedenen Leseleistungen – sei es das Memorieren von Inhalten, sei es das Bilden von Inferenzen, seien es globalere Verstehensmaße – Leserinnen und Lesern größere Schwierigkeiten bereiten als narrative Texte (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021). Damit stellt sich die Frage, ob das Lesen digital dargebotener – nicht einmal notwendigerweise die technischen Möglichkeiten der Medien ausnutzender – Texte unerwünschte Nebenwirkungen hat.

Weniger normativ gewendet wirft das metaanalytische Befundmuster von Delgado et al. (2018), zu dem auch andere Metaanalysen gelangten (Clinton et al., 2020; de-la-Peña, Chaves-Yuste & Luque-Rojas, 2024; Kong et al., 2018; Li & Yan, 2024; Salmerón et al., 2024; Schwabe et al., 2022), die Frage auf, ob es in den Prozessen digitalen Lesens – vor allem von Sachtexten – Eigenheiten gibt, die theoretisch erklärt, empirisch erforscht und didaktisch reflektiert werden sollten. Diese Frage bildet den Anlass des vorliegenden Buchs. Dessen Ziel besteht darin, das Lesen in digitalen Medien im Sinne eines internationalen, kognitionspsychologisch verortbaren Forschungsüberblickes zu konturieren und dies – ganz gemäß dem Untertitel – mit Blick auf die Komponenten und zentralen Prozesse sowie die Produkte zu untermauern. Aus diesem weiten und dynamischen Forschungsfeld werden insgesamt fünf Komponenten fokussiert, was impliziert, dass damit nur ein Ausschnitt bearbeitet wird. Dieser Ausschnitt jedoch erscheint klärungsbedürftig, da das Lesen häufig zielbezogen und selbstreguliert erfolgen sollte, um zu gelingen (s. Kap. 2 und 6). Außerdem stellen die epistemisch unsicheren und erst

durch Prüfungen mit Restunsicherheit als glaubwürdig erachteten Dokumente (Kap. 3) die Basis dafür dar, komplexe Kohärenzleistungen über Dokumenten- und Modalitätsgrenzen hinweg zu erbringen (Kap. 4), um auf dieser Basis wiederum eigene (Text-)Produkte zu erstellen (s. Kap. 5). Digitales Lesen ist also ein Problemlösevorgang mit vielen Freiheitsgraden und vielen Herausforderungen, was ihn allein aus kognitiver und metakognitiver Warte heraus zu einem aufwändigen Unterfangen macht, welches den Leserinnen und Lesern durchweg hohe Leistungen abverlangt.

1.1.1 Lesen, Leseverstehen, Lesekompetenz

Wenn es um das Thema Lesen geht, sind diverse Begrifflichkeiten im Umlauf, die sich historisch teils in ihrer Bedeutung stark verändern, zu rivalisierenden Schulen führen und in aller Regel in eine erhebliche Ausdifferenzierung gemündet haben (Alexander & Fox, 2018; Frankel et al., 2017). Aktuell ist dies besonders gut daran zu erkennen, dass das Literacy-Konzept massiv in Erscheinung tritt, das als metatheoretisches Konstrukt (sprachliche) Fähigkeiten vereint und dadurch Gefahr läuft, inhaltlich unbestimmt zu werden. Wenn man sich daher der Domänenspezifik zuwendet, dann gilt es, die Begrifflichkeiten zu definieren und in ihrem Verhältnis zueinander zu klären. Dabei geht es hier nicht um eine umfassende Aufarbeitung, sondern lediglich darum, einige für diesen Band wichtige Termini zügig zu bestimmen. Diese Termini sind von ihrem Verhältnis als konzentrische Kreise zu denken: Lesekompetenz ist das umfassendste Konstrukt, welches das Leseverstehen und das Lesen in sich vereint. Lesen bildet hingegen den Nukleus – auch für das Leseverstehen.

Was also ist zunächst das *Lesen*? Es wird verstanden als die *Fähigkeit, aus schriftsprachlichen Äußerungen im Sinne einer Interaktion von text- und lesen-denseitigen Faktoren Bedeutung zu konstruieren*. Damit ist Lesen ein aktiver Prozess der Bedeutungskonstruktion (Lenhard, 2019). Zusätzlich wird Lesen aber nicht nur als Bedeutungskonstruktion modelliert, sondern zusätzlich als eine zielgerichtete, also intentionale Aktivität, bei der die Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Äußerungen einer Absicht folgt (Alexander et al., 2012; Magliano et al., 2017). Wer liest – so wie Sie jetzt diesen Text – hat eine Verwertungsabsicht, etwa etwas zum Thema digitales Lesen zu erfahren. Lesen ist zudem Kommunikation zwischen produzierenden- und rezipierendenseitigen Personen(-gruppen), bei der die Texte nicht reine Bedeutungsträger sind, sondern einen Entstehungs- und Rezeptionskontext haben, welcher die Bedeutungskonstruktion mitsteuert (Alexander et al., 2012; Frankel et al., 2017; Rouet et al., 2017). Es macht einen Unterschied, ob Sie diesen Text in Ruhe lesen, um sich der Thematik zu widmen, oder ob sie einen Begriff nachschlagen oder sich zunächst orientieren wollen. Dies wiederum führt zu einer weiteren Eigenheit des Lesens:

Es handelt sich um einen Verbund verschiedener beteiligter Prozesse, darunter nicht nur die kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung, sondern auch motivationale und soziale bzw. vom Kontext beeinflusste Prozesse. Das heißt, dass Lesen nicht nur als mehrdimensional angenommen wird und mehr als reine Kognition darstellt, sondern auch Fähigkeiten der motivationalen Energisierung betrifft und eine Kontextsensitivität aufweist (Alexander et al., 2012). Dieses Verständnis des Lesens fasst den Begriff damit ausgesprochen weit und rückt neben den Text und den Kontext auch Merkmale der lesenden Person als wichtige Konstituenten in sein Zentrum (RAND Reading Study Group, 2002).

Leseverstehen ist ein weiterer Begriff, der in engem Verhältnis zum Lesen steht. Leseverstehen bezeichnet Prozesse bzw. Produkte der Extraktion von Bedeutung aus Informationen, die im Fall des Lesens aus schriftlichen Äußerungen stammen (McNamara & Magliano, 2009). Das Produkt Leseverstehen bezeichnet entlang eines Kontinuums verschiedene Arten von Repräsentationen schriftlicher Aussagen, die von der wortwörtlichen Repräsentation über inhaltlich-propositionale Netzwerke hin zu mentalen Modellen reichen. Diese Repräsentationen sind das Resultat verschiedentlich modellierter, im Verbund operierender und interagierender kognitiver Prozesse, wie Leserinnen und Leser Information extrahieren, anreichern, transformieren und zu einer internalen Repräsentation formieren (McNamara & Magliano, 2009).

Lesekompetenz ist ein umfassendes Konstrukt, welches das Leseverstehen beinhaltet (Müller & Richter, 2014). Doch ist das Konstrukt erheblich breiter gefasst, da es darum geht, die Informationen nicht nur zu verstehen, sondern zusätzlich zu beurteilen und anzuwenden. Kognitive Kompetenzen werden allgemein als domänenspezifische Leistungsdispositionen betrachtet, die eine Person relativ zeitstabil besitzt und in konkreten Anwendungssituationen variabel einsetzt, um den konkreten Erfordernissen optimal gerecht zu werden – im Falle des Lesens eben bezogen auf das Verstehen oder die Nutzung schriftsprachbasierter Informationen (Groeben, 2002). Die Kompetenzmodellierung in der Domäne Lesen ist von Kontroversen und Entwicklungen geprägt, die dazu geführt haben, dass es verschiedene Begriffsverständnisse gibt (Alexander & Fox, 2018). Für die Zwecke dieses Bandes soll hier eine Definition herbeigezogen werden, die nicht aus dem Kontext von Schulleistungstudien stammt. Diese weit gefasste Definition nimmt eine deutlich selbstregulatorische Perspektive ein, indem Lesekompetenz als *Fähigkeit* deklariert wird, *die Interaktion lesebezogener Wissensbestände, Überzeugungen, Fähigkeiten und Prozesse sowie eigener Ziele innerhalb gegebener soziokontextueller Bedingungen angemessen zu modulieren und abzustimmen* (Alexander et al., 2012).

Unter diesen Bestandteilen des Konstrukts Lesekompetenz sind die Überzeugungen für die Zwecke dieses Bandes hervorhebenswert. Sie werden explizit von Alexander et al. (2012) auf epistemische Überzeugungen enggeführt, also subjektive Theorien dazu, wie Wissen hergestellt wird und was als Wissen gilt. Solche

Überzeugungen gelten als wichtige Grundlage für strategische Verstehens- und Validierungsprozesse insbesondere bei Aussagen, deren Wahrheitsgehalt unklar ist oder die mit eigenen Wissensbeständen bzw. mit Aussagen aus verschiedenen Dokumenten konfligieren – also vor allem dann, wenn es Kohärenzprobleme gibt (Bråten, Britt et al., 2011; Richter & Maier, 2017). Hierbei haben sich Überzeugungen zum Wissen als generell vorteilhaft erwiesen, die das Wissen als komplex, wandelbar, sich aus mehreren externen Quellen speisend und nach Regeln begründbar konzeptualisieren (Strømsø & Kammerer, 2016). Solche Überzeugungen sind insbesondere dann wichtig, wenn Personen auf digitale Texte mit solchen Informationen stoßen, die schwer einzuschätzen sind und die die Frage aufwerfen, wie belastbar sie sind. Solche Situationen fordern eine Entscheidung ein, ob Leserinnen und Leser plausible Informationen erhalten, die sie bei der Konstruktion des Verstehens bzw. für die aufgabenbezogene Nutzung weiterverwenden sollten. Je weiter fortgeschritten die epistemischen Überzeugungen aus einer Entwicklungsperspektive sind, desto eher sind gelingende Kohärenzleistungen erwartbar (Alexander et al., 2012; Kuhn, 2020).

1.1.2 Digitales Lesen

Ein Buch zum digitalen Lesen ohne eine Klärung dessen, was das Konstrukt bezeichnet, wäre ein grober handwerklicher Fehler. Tatsächlich ist aber „digitales Lesen“ in der wissenschaftlichen Literatur ein auffällig ungeklärter Terminus – teils gleichgesetzt mit dem Lesen am Bildschirm (Clinton, 2019, S. 289). Diesem wenig geklärten Konzept wird häufig über eingrenzende Annäherungen begegnet (s. z. B. Coiro, 2021), wenn dies denn überhaupt erfolgt. In ihrer verdienstvollen Überblicksarbeit haben Singer und Alexander (2017) den Mangel an Geklärtheit besonders eindrucksvoll gezeigt. Sie haben in drei Dutzend kriterienbasiert ausgewählter Studien aus fast zwei Jahrzehnten empirischer Forschung unter anderem die definitorische Klarheit und Explizitheit des sie interessierenden Konstrukts des Leseverstehens in digitalen Kontexten analysiert. Das ernüchternde Ergebnis: In lediglich fünf der Studien gab es Definitionen, nur in zwei Studien war die Begrifflichkeit klar bestimmt. Das bedeutet auch: Fünf Sechstel der Studien beschrieben nicht ausreichend präzise, welche Variable sie maßen.

Solche Ungenauigkeiten gefährden die zweifelsfreie Verständigung, sodass dem Begriff eine Unschärfe bzw. Beliebigkeit anhaftet, die nicht wünschenswert ist. Aus diesem Grund bedarf es einer Begriffsbestimmung. Dieser Band stützt sich auf die Arbeiten zu den „new literacies“ und nutzt eine in der Scientific Community breit etablierte Definition, die das Fähigkeitskonzept der „new literacies“ konturiert und sich explizit als Erweiterung von Lesekompetenz als Teil von „literacy“ allgemein versteht:

„The new literacies of the Internet and other ICTs include the skills, strategies, and dispositions necessary to successfully use and adapt to the rapidly changing information and communication technologies and contexts that continuously emerge in our world and influence all areas of our personal and professional lives. These new literacies allow us to use the Internet and other ICTs to identify important questions, locate information, critically evaluate the usefulness of that information, synthesize information to answer those questions, and then communicate the answers to others.“ (Leu et al., 2004, S. 1572)

Betrachtet man die Definition oben, so fällt auf: Das Wort „Lesen“ bzw. „read“ kommt darin nicht explizit vor. Das ist der Tatsache geschuldet, dass mit den „new literacies“ eine nötige Ergänzung gemeint ist, welche die traditionelle Lese- und Schreibkompetenz innerhalb einer historischen Konfiguration flankiert. Das zeigt sich deutlich im ersten Teil der Definition, welche die Anpassung an das sich stark verändernde Setting der digitalitätsbasierten Kommunikation hervorhebt. Der zweite Teil der Definition geht dann allgemein auf fünf Fähigkeiten ein, die zu Beginn der Definition als Fähigkeiten (Skills), Strategien und Dispositionen deklariert werden. Es handelt sich um a) das Identifizieren wichtiger Fragen, b) das Finden von Informationen, c) die kritische Beurteilung jener gefundenen Informationen, d) die Synthese von Informationen zur Beantwortung der unter a) genannten Fragen sowie e) die Kommunikation des Ergebnisses an andere. Mit dem letztgenannten Punkt öffnen sich die „new literacies“ dezidiert anderen sprachlichen Kompetenzen wie dem Schreiben.

Diese Definition rückt – auch im Einklang mit anderen Definitionen des kompetenten Lesens allgemein (Alexander et al., 2012) – die Fähigkeiten, Strategien und Dispositionen für den erfolgreichen, zielbezogenen Umgang mit digitalen Informationstechnologien in ihr Zentrum und betont die Fluidität einer sich konstant wandelnden, ubiquitären Durchdringung des Lebens mit solchen Technologien. Demnach ist das, was die „new literacies“ bezeichnen, kein starres Gefüge, und es ersetzt auch nicht das bisherige Verständnis von Lesekompetenz, sondern erweitert es, indem es den technologischen Wandel mit seinen Anforderungen als treibende Kraft benennt.

Eine Frage, die sich beim Thema digitales Lesen stellt, ist, ob es sich um eine kategorisch neue Form des Lesens handelt oder um eine Erweiterung bestehender Konzepte des Lesens. Zugespitzt lautet die Frage: Was ist das Genuine, bzw. besser gefragt: das geänderte Anforderungsprofil des digitalen Lesens? Man kann diese Frage auf mindestens zweierlei Arten beantworten:

- *Mediale und gesellschaftliche Veränderungen:* Zum einen gibt es unbestritten technische Veränderungen, die Phänomene wie das Scrollen, das Klicken auf Hyperlinks, das Nutzen von Suchmaschinen, die Einbindung von multimodalen und -medialen Inhalten in kommunikative Angebote oder auch eine Form von Partizipation, Produktion und unmittelbarer Anschlusskommunikation hervorbringen (Leu et al., 2013). Hinzu kommt eine große Menge an Informationen mit teils ungeklärter Herkunft, auf die Personen in digitalen Medien stoßen und mit denen sie sinnvoll verfahren müssen (Alexander et al., 2012; Bråten et al., 2020; Goldman, 2015). Diese Veränderungen betreffen das Medienmenü und die Lesegegenstände im weiten Sinne. Hinzu kommen gesellschaftliche Veränderungen auf der Ebene des Mediensystems mit neuen Anbietern und Distributoren von Inhalten, deren Geschäftsmodelle nach anderen Regeln funktionieren als in der Zeit vor dem Siegeszug des Internets (Kozyreva et al., 2020).
- *Individuelle (kognitive) Faktoren:* Zum anderen – und mit dem technologischen Wandel aufs Engste verquickt – gibt es Prozesse, Praktiken und Strategien, die sich als günstig bzw. schlicht erforderlich erwiesen haben, um beim Lesen und Nutzen digitaler Dokumente erfolgreich zu sein (Cho & Afflerbach, 2017; Cho, Afflerbach & Han, 2018; Magliano et al., 2017; Salmerón, Strømsø et al., 2018; Wylie et al., 2018). Nicht immer glücken diese Prozesse, was sich an den schädlichen Effekten von Des- und Fehlinformationen zeigt und auf die Frage verweist, wie Menschen Informationen verarbeiten und vor allem im Gedächtnis speichern, was digitale Medien teils gezielt ausnutzen bzw. ausnutzbar machen (Kozyreva et al., 2020). Diese Erfordernisse zielen auf die Nutzung von kognitiven Ressourcen in der lesenden Person selbst und zum Teil auf sich verändernde Rollen der Leserinnen und Leser vor allem in puncto der Kohärenzleistungen ab (Philipp, 2023, 2024b).

Diese sich verändernden Anforderungen an das Lesen – eher im Sinne einer Lesemenü-Ergänzung denn als Substitution traditioneller Lesemedien und -anlässe – werfen die Frage danach auf, was Spezifika des digitalen Lesens sind. Technische Veränderungen sind das eine, doch es scheinen die sich ändernden Rollen und Anforderungen an die Leserinnen und Leser zu sein, die besonders wichtig wirken. Denn es sind zunehmend die Leserinnen und Leser selbst, die Informationen gleichsam zu kuratieren haben, um mit digitalen Texten sinnvoll zu verfahren.

1.2 Ein Verbund von Prozessen und Fähigkeiten digitalen Lesens – Versuch einer (vor-)strukturierenden Synopse

Altes vs. neues, analoges vs. digitales Lesen gegeneinander auszuspielen – zumal unter einer kulturoptimistischen oder -pessimistischen Perspektive –, erscheint wenig zielführend, wenn es darum geht, das Phänomen des digitalen Lesens zu fassen und zu verstehen. Dafür gibt es Bemühungen, auch aus theoretischer Warte synoptische Zugänge zu wählen (s. etwa die Darstellung und Zusammenfassung von mehreren Modellen bei Bråten et al., 2020). In der genannten Zusammenschau von Bråten et al. (2020) wird deutlich, was relativ markant und symptomatisch für den gesamten Gegenstandsbereich ist: Eine eigenständige, umfassende (Meta-)Theorie digitalen Lesens liegt derzeit nicht vor – sie tut es schon beim nicht-digitalen Lesen nicht (McNamara & Magliano, 2009). Stattdessen bilden verschiedene Modellierungen eher so etwas wie Mosaiksteine verschiedener Granularität und Geltungsbereiche. Den Gegenstandsbereich leuchten sie also unterschiedlich stark aus und fokussieren auf einzelne Bereiche des Phänomens. Und noch etwas fällt auf: Diese Modelle substituieren nicht bisherige Modelle des Lesens oder verdrängen sie gar. Vielmehr setzen sie diese implizit oder explizit sogar voraus und bauen sie aus. Zudem sind einige dieser Modelle dezidiert hybrid, indem sie einen Geltungsbereich aufweisen, der die Grenze von digital und nicht-digital nicht zieht; sie sind also generisch formuliert. All diese Vorbemerkungen sind deshalb wichtig, weil sie von einer möglicherweise unfruchtbaren Dichotomie von digitalem und nicht-digitalem Lesen wegführen zu den gehaltvolleren Perspektiven auf die Funktionen, Prozesse sowie Produkte, Determinanten und Probleme beim digitalen Lesen – zusätzlich zu all dem, was über das nicht-digitale Lesen bereits bekannt ist.

1.2.1 Fünf Modelle und ihre zentralen Komponenten

Erfolgreiches Lesen – sei es analog, sei es digital, sei es hybrid – erfordert einen Verbund diverser Prozesse und Komponenten, die in verschiedenen Modellen beschrieben wurden (McNamara & Magliano, 2009). Im Falle des digitalen Lesens ist dies in diesem Detaillierungsgrad noch nicht geleistet worden. Allerdings gibt es Bemühungen, die sich bei aller Vorläufigkeit dennoch bündeln lassen. Denn die bislang vorlegten (deskriptiven) Modellierungen und Heuristiken weisen eine recht große Schnittmenge auf. Dies zeigt die ohne Anspruch auf Vollständigkeit auskommende Synopse von fünf solcher Modellierungen in Tabelle 1.

Tabelle 1: Synopse von Fähigkeiten beim digitalen Lesen

Übergeordnete Komponenten	Einzelne Modelle				
	Fähigkeiten „new literacies“	Modell des Informationsproblems im Internet	Modell zum Verstehen multipler Dokumente	Schritte bei MD-TRACE	Kernprozesse funktionaler Nutzung von Text(en)
Aufgabenmodell formieren	Wichtige Fragen identifizieren	Informationsproblem definieren	Aufgabeninterpretation	Aufgabenmodell kreieren und aktualisieren	–
Informationen und Informationsquellen recherchieren	Informationen finden	Informationen suchen	Ressourcen suchen und zusammenstellen	Informationsbedürfnisse beurteilen	Dokumentsuche und Informationen finden
Informationen und Informationsquellen evaluieren	Nützlichkeit der Informationen kritisch beurteilen	Informationen scannen	Sourcing	Relevanz der Informationseinheiten einschätzen	Informationsevaluation mit Sourcing und auf der Basis des inhaltlichen Verstehens
Informationen verstehen und integrieren	Informationen zur Beantwortung der Fragen synthetisieren	Informationen verarbeiten	Quellen analysieren und synthetisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Textinhalte verarbeiten • Dokumentenmodell aufbauen und aktualisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen von Inhalten einzelner Texte • Informationsintegration über Texte hinweg
Aufgabenprodukt herstellen	Antworten kommunizieren	Informationen organisieren und präsentieren	Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenprodukt kreieren und aktualisieren • Aufgabenprodukt in puncto Aufgabenziel überprüfen 	–
Selbstregulation	–	Regulation	–	–	–

(Darstellung von links nach rechts gehend basierend auf Leu et al., 2004, S. 1572; Walraven et al., 2008, S. 625; Goldman et al., 2010, S. 265; Rouet & Britt, 2011, S. 31–43; Rouet & Potocki, 2018, S. 419; – = in der jeweiligen Definition nicht explizit enthalten)

Die Quellen dieser Synopse sind die oben genannten Fähigkeiten der „new literacies“ (Leu et al., 2004), das Modell des Informationsproblemlösens im Internet (Walraven et al., 2008), das Modell zum Verstehen multipler Dokumente (Goldman et al., 2010), das Modell „Multiple-Document Task-Based Relevance

Assessment and Content Extraction“ (MD-TRACE; Rouet & Britt, 2011) und zentrale Kernprozesse des funktionalen Nutzens von einzelnen bzw. multiplen Texten (Rouet & Potocki, 2018). Nicht alle dieser Modelle sind genuin spezifisch für das Lesen von digitalen Dokumenten erstellt worden. Dennoch ist beispielsweise das MD-TRACE-Modell ein generisches Modell mit breitem theoretischem Geltungsanspruch (Philipp, 2018b), das in Studien sowohl mit Print- als auch mit digitalen Texten zum Einsatz kam und sich dort gleichermaßen als tragfähig erwiesen hat.

Diese Modelle als in der Regel deskriptive Darstellungen eint, dass sie einen Verbund von Schritten oder Prozess(grupp)en postulieren, der entweder taxonomisch hinsichtlich der jeweiligen Hauptfunktionen unterschieden wird oder aber in Prozessmodellen als zyklisch-sequenziell modelliert wird. Diese einzelnen Fähigkeiten werden in den einzelnen Heuristiken bzw. Modellen unterschiedlich differenziert beschrieben. Für den Moment und als erster Überblick sollen hier die Hauptkategorien resp. Komponenten genügen, die in Tabelle 1 zusammengetragen sind. Diese werden entlang übergeordneter Komponenten bezeichnet, welche im gesamten Buch eine strukturierende Funktion insofern haben, als fünf der sechs Komponenten in je einem eigenen Kapitel mit einer stets gleichen Themenentfaltung behandelt werden.

1.2.2 Die zentralen Komponenten digitalen Lesens

Wie im Teilkapitel zuvor anhand der vergleichenden Gegenüberstellung von verschiedenen einschlägigen Modellen demonstriert werden konnte, besteht erfolgreiches digitales Lesen aus einem Verbund von Komponenten. Diese Komponenten bilden ihrerseits ein Konglomerat aus einzelnen Prozessen und (lese-)strategischen Vorgehensweisen, die dabei helfen, die jeweilige übergeordnete Aufgabe in segmentierten Teilaufgaben zu bewältigen. Diese Komponenten sind in Abbildung 1 zusammengefasst und im Uhrzeigersinn radial angeordnet, was der Sequenz von idealtypischen Schritten in den Modellen geschuldet ist (z. B. Britt & Rouet, 2012). Diese Sequenz ist allerdings eher nicht allein dem Faktor Zeit geschuldet, sondern entspringt spezifischen Funktionen von Aktivitäten, die letztlich in einer temporalen Reihenfolge absolviert werden, wobei diese Aktivitäten in empirischen Studien immer wieder in verschiedenen Ausprägungen und individuellen Mischverhältnissen vorkommen und dynamischen Reihenfolgen unterliegen (Du & List, 2020; Goldman et al., 2012; Singer Trakhman et al., 2018; Strømsø et al., 2020). Die Komponente Selbstregulation steht deshalb im Zentrum, weil die Initiierung, Überwachung und Steuerung der strategischen Prozesse der Informationsverarbeitung theoretisch gut begründbar ist und in den einzelnen Modellen partiell auch bereits ex- und implizit begründet enthalten ist (Walraven et al., 2008; Britt & Rouet, 2012).



Abbildung 1: Überblick über wichtige Komponenten des digitalen Lesens mit Hinweisen zu den Kapiteln, in denen sie behandelt werden (eigene Darstellung, basierend auf den Angaben aus Tabelle 1 in Teilkap. [1.2.1](#))

Die Darstellung aus Abbildung 1 ist demnach also kein Modell, sondern hat eine darstellerische Funktion, um die Hauptkomponenten zu versammeln, die aktuell in der Leseforschung als zentral für das digitale Lesen erachtet werden und sich auch empirisch voneinander trennen lassen (Kiili, Leu, Utriainen et al., 2018). Diese Komponenten sind im Einzelnen:

- 1) *Aufgabenmodell formieren* (s. Kap. [2](#)): Leserinnen und Leser verfolgen mit dem Lesen eine Absicht, die je nach Kontext, Dokumenten und Verwertungszweck erheblich variieren kann. Die neuere Forschung versammelt unter dem Konzept des Aufgabenmodells individuelle Repräsentationen vor allem zum Ziel und zur adäquaten Zielerreichung. Diese metakognitive Steuerung der eigenen zielgerichteten Handlungen wird nicht als starr angenommen, sondern als adaptives, über Rückkopplungen anpassbares Regulativ der eigenen Vorgehensweisen, des ursprünglichen Ziels, bereits absolvierter Schritte zur Erreichung des Ziels und etwaiger Modifikationen, aber auch der Einschätzung, das Vorgehen zu beenden.
- 2) *Informationen und Informationsquellen recherchieren*: Ausgehend von einem erkannten Informationsbedürfnis zur Zielerreichung begeben sich Personen auf die Suche nach relevanten Informationen und recherchieren. Das Recherchieren ist ein Vorgang, bei dem potenzielle Informationen bzw. Informationsquellen gesucht und auf ihre Adäquanz zur Zielerreichung überprüft werden, in der Regel gibt es hierbei mehrere Zyklen. Die Funktion des Recherchierens ist damit, Informationsquellen in Datenbanken und Informa-

tionen in Dokumenten zu beschaffen, auf die dann später zurückgegriffen werden kann. Die Recherche wird bei aller Wichtigkeit aus Platzgründen in diesem Buch nicht behandelt; das ihr immanente zentrale Element, nämlich das Beurteilen von Informationen, ist jedoch Gegenstand.

- 3) *Informationen und Informationsquellen evaluieren* (s. Kap. 3): Mit dem Evaluieren ist ein Prozessverbund angesprochen, bei denen die gefundenen Informationen, Informationsquellen und Dokumente nach verschiedenen Kriterien überprüft werden. Dazu zählen Einschätzungen zur Relevanz, also zur Verwertbarkeit für eine Zielerreichung, zur Plausibilität, ergo die vermutliche Wahrhaftigkeit der Information, und zur Glaubwürdigkeit, also zur unterstellten Verlässlichkeit der Informationsquelle und des Dokuments.
- 4) *Informationen verstehen und integrieren* (s. Kap. 4): Hierunter fällt, dass Personen auf der Basis von eigenen Wissensbeständen und den Inhalten aus Texten bzw. Dokumenten Bedeutung konstruieren bzw. die gewünschte Information für die Aufgabenbearbeitung nutzen. Dies erfolgt sowohl hinsichtlich der reinen Inhalte einzelner Texte verschiedener Modalität als auch in der Kombination von (evaluierten) Metadaten sowie über mehrere Dokumente bzw. Texte hinweg.
- 5) *Aufgabenprodukt herstellen* (s. Kap. 5): Digitales Lesen als zielbezogene Aktivität kann, muss aber nicht in jedem Fall in ein Produkt münden, seien es eigene Texte, mündliche Präsentationen oder weitere Anschlusshandlungen, denen das Lesen dient. Das Aufgabenprodukt, welches bereits als Zielvorstellung Teil des Aufgabenmodells ist, determiniert damit die Ausgestaltung des gesamten Prozesses und bildet zudem eine eigenständige Komponente, bei dem das Finden, Evaluieren und Verstehen eine dienende und vorbereitende Funktion haben.
- 6) *Selbstregulation* (s. Kap. 6): Wie schon erwähnt wurde, sind viele der Handlungen, die Personen beim digitalen Lesen absolvieren, zielbezogen und steuerbar, während andere Prozesse automatisiert und ohne aktive Steuerung ablaufen. Dennoch gilt das digitale Lesen als eine stark die exekutiven Funktionen beanspruchende und steuerungsbedürftige Angelegenheit, bei der die Leserinnen und Leser selbst all jene nötigen Prozesse und Handlungen orchestrieren, um sich einem Zielzustand selbstreguliert anzunähern. Jede der zuvor genannten fünf Komponenten trägt diesen Charakter in sich, sodass die Selbstregulationskomponente eine Sonderstellung einnimmt.

Dieser Gang durch die Komponenten fungierte als Advance Organizer für die restlichen Kapitel des Buches, in denen das Konstrukt des digitalen Lesens betrachtet wird. Deutlich geworden sein sollte, dass das Lesen digitaler Texte einen Verbund mehrerer Komponenten erfordert, die die Nutzung in- und externer Ressourcen betreffen und verschiedene Prozesse mit Graden an Steuerbarkeit und gezielter Einflussnahme beinhalten.

2 Komponente 1: Aufgabenmodell formieren

Darum geht es

Der Lesealltag beinhaltet diverse, variable Lesesituationen, in denen Leserinnen und Leser auf verschiedene Texte treffen, die sie – freiwillig oder aus institutionell überformten Gründen – mit divergierenden Zwecken nutzen. Wenn man Lesen als absichtsvolle, ein mehr oder minder klar umrissenes Ziel anstrebende Aktivität konzeptualisiert, so gewinnt ein in der aktuellen Leseforschung stärker fokussiertes Konstrukt an Bedeutung: das *Aufgabenmodell*. Damit ist eine eigene mentale metakognitive Repräsentation gemeint, welche das lesebezogene Ziel beinhaltet und welche Schritte dafür nötig sind, um dieses Ziel zu erreichen. Obwohl damit dem Aufgabenmodell eine hohe Bedeutung zukommt, welche in der aktuellen Theorie immer wieder betont wird, steckt die Erforschung noch in den Kinderschuhen.

Weiter ist man hingegen bei zwei anderen Konstrukten, die enger gefasst sind als umfassende Aufgabenmodelle. Zum einen sind dies *Kohärenzstandards*, die als angestrebter zielbezogener Verstehenserfolg das Vorgehen beim Lesen steuern – je höher der Kohärenzstandard, desto mehr Aufwand betreiben die lesenden Personen mutmaßlich. Zum anderen widmet sich die Leseforschung seit langer Zeit bereits der durch Aufgabenstellungen hervorgerufenen Zuweisung von *Relevanz*, also dem instrumentellen, außerhalb des Texts liegenden Gebrauchswert von Informationen, um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen (2.1).

Diese Forschung zu Effekten von Aufgaben ist besonders reichhaltig und differenziert, wird daher zum Strukturgeber für einen Forschungsüberblick zu Produkten und Prozessen des relevanzbezogenen Lesens herbeigezogen (2.2) und fungiert überdies im Rest des Kapitels als Bezugspunkt. Der Überblick unterscheidet in aktuell mindestens fünf Arten von Aufgaben, die sich danach unterteilen lassen, auf welche Textmenge und auf welche globalen oder spezifischen Ziele sich die Leseaktivitäten beziehen sollen. Bei den Globalzielen werden a) allgemeine Zwecke wie Unterhaltung bzw. Lernen, b) Lesen mit einer definierten Perspektive und c) ein Lesen für die Bearbeitung einer meist umfassenderen Aufgabe wie Argumentieren oder Zusammenfassen unterschieden. Bei den spezifischen Zielen werden zwei Gruppen unterteilt: solche, die tiefenorientierte Elaborationsfragen zum Gegenstand der Aufgabe machen, oder solche, bei denen es eher darum geht, oberflächenorientierte Fragen zu beantworten, indem einzelne Segmente des Textes im Vordergrund stehen.

Relevanzbezogenes Lesen ist als zuvorderst kognitive Aktivität abhängig davon, mit welchen kognitiven Voraussetzungen eine lesende Person auf die zu lesenden Texte trifft. Dies wird in einem eigenen Teilkapitel (2.3) behandelt. In ihm lassen sich drei Gruppen kognitiver Merkmale als bedeutend für das relevanzbezogene Lesen identifizieren: sprachliche Fähigkeiten (Wortschatz und Leseverstehen), Arbeitsgedächtniskapazität und deklaratives thematisches Vorwissen. Je nach Ausprägung erleichtern oder erschweren diese Merkmale Prozesse und deren Resultate beim relevanzbezogenen Lesen.

Die angesprochene Erschwernis manifestiert sich in den Studien, nach denen sich Problemlagen bei der Genese von Relevanzurteilen in Prozessen und Produkten rekonstruieren lassen (2.3). Zwei Problemfelder bestehen hierbei: Erstens gibt es Defizite in der Aufgabenanalyse und der Passung von Aufgabenerfordernissen beim Lesen und gewähltem Vorgehen, zweitens sind die Produkte der Informationsauswahl beim Lesen unkalibriert und teils inadäquat.

2.1 Funktionen

Lesen wird zunehmend verschiedentlich als zielbezogene Aktivität beschrieben (Alexander et al., 2012; van den Broek & Kendeou, 2022; Magliano et al., 2017; Pressley & Afflerbach, 1995). Dies ist im Kern nicht neu. Bereits im Modell von Kintsch und van Dijk (1978) wurde Textverstehen nicht nur als Re-Konstruktion des Textsinns auf der Basis zyklisch ablaufender text- und lesendenseitiger Informationsverarbeitungsprozesse angenommen, sondern auch als von leserseitigen Zielen gesteuertes Vorgehen. Wer sich in pandemischen Zeiten beispielsweise darüber informiert, ob er oder sie eine Alltagsmaske tragen sollte, wird auf Texte stoßen, die ihr oder ihm Antwort darauf geben. Dabei kann es jemandem genügen, sich nur zu vergewissern, ob das Maskentragen angezeigt ist. Dieselbe Person könnte aber auch verstehen wollen, warum das Maskentragen sinnvoll ist, wer es verordnet hat und wie lang diese Maßnahme gelten wird. Möglicherweise wird sie sich diese Fragen sogar als Leitfragen für die Lektüre überlegt haben. In diesem zweiten Szenario ist zu vermuten, dass die Person mehr Aufwand betreiben wird, indem sie sich beispielsweise mehr Zeit nimmt, Texte langsamer und genauer liest und am Ende eine vollständigere mentale Repräsentation zum Sachverhalt erworben hat. Diese beiden Beispiele illustrieren, dass es intraindividuelle Unterschiede bei Prozessen und Produkten des Lesens gibt, die mit der Verwertungsabsicht beim Lesen korrespondieren.

Wenn Lesen als absichtsvolle Aktivität theoretisch modelliert wird, was heißt das dann für die Prozesse des Lesens und deren Produkte? Eine erste Implikation, die sich daraus ergibt, ist, dass das Verstehen ganzer einzelner Texte nur eine Facette aus dem breiten Spektrum lesebezogener Aktivitäten darstellt. Wie Personen Texte lesen, hängt damit zusammen, wozu sie sie lesen und welche Zwecke sie damit verfolgen. Das bedeutet, dass Lesen einem definierten bzw. definierbaren Zustand dient, den Leserinnen und Leser mit dem Lesen anstreben und den es entsprechend als Konstituenten des Leseverstehens zu berücksichtigen gilt (Britt et al., 2018; Rouet, 2006; Winne & Hadwin, 1998). Es ist demnach erwartbar, dass Prozesse und Produkte des Lesens je nach angestrebtem Ziel divergieren.

Eine zweite, sich daraus direkt ableitende Implikation besteht darin, dass dies theoretisch erklärbar gemacht werden muss, insbesondere wie Ziele das Lesen beeinflussen (McNamara & Magliano, 2009). In der aktuellen Leseforschung wird dies unter verschiedenen Begrifflichkeiten diskutiert, darunter dominant unter „Relevanz“ (s. für einen Überblick: McCrudden & Schraw, 2007, sowie McCrudden et al., 2011a), „Kohärenzstandards“ (Oudega & van den Broek, 2018) und jüngst den „Aufgabenmodellen“ (Rouet et al., 2017, s. auch schon Winne & Hadwin, 1998, und davor bereits Flavell, 1979). Diese Konstrukte haben eine variierende Flughöhe, und sie zielen auf Unterschiedliches ab. Gleichwohl weisen sie eine Schnittmenge und Komplementarität auf. Eine Schnittmenge besteht darin, dass die im- oder explizite, die Leseprozesse dynamisch steuernde und ihrerseits über Rückkopplungsprozesse veränderliche Zielvorstellung zum Zweck der Leseaktivität behandelt und als Regulativ anerkannt wird. Komplementarität besteht darin, worauf die einzelnen Konstrukte beruhen und was sie beschreiben:

- Das „Aufgabenmodell“ (vorgestellt im Teilkapitel [2.1.1](#)) ist im Vergleich das umfassendste Konstrukt, weil es als übergeordnete Steuereinheit für komplexe Aufgabenbearbeitungen fungiert. Demgegenüber sind die beiden anderen Konstrukte erheblich spezifischer.
- Die „Kohärenzstandards“ ([2.1.2](#)) etwa haben ihren Bezugspunkt bereits im konkreten Verstehensprozess, da sie als Entscheidungsgrundlage dafür fungieren, ob Leserinnen und Leser ihr Leseverstehen für ausreichend halten oder ob sie zu einer stärker schlussfolgernden und den Gesamtzusammenhang des Textes forcierenden Variante des Lesens übergehen sollten (van den Broek et al., 1995).
- Die „Relevanz“ ([2.1.3](#)) schließlich bezieht sich auf die Ebene einzelner Informationen und deren instrumenteller Verwertbarkeit für ein definiertes Ziel.

Demnach sind die drei hier versammelten und im Folgenden zu beschreibenden metakognitiven Konstrukte auf verschiedenen Ebenen zu verorten und erfüllen verschiedene Funktionen. Sie liegen damit quer zu allgemeinen Theorien des Leseverstehens bzw. helfen dabei, deren blinde Flecken zu erkennen und nötige Erweiterungen anzustoßen.

2.1.1 Kontext- und Aufgabenmodelle: die Rahmung und die Klärung der Leseaktivität

In jüngerer Zeit sind Tendenzen in der Leseforschung erkennbar, die der subjektiven Verarbeitung und Repräsentation von Zielen des Lesens breiten Raum geben. Diese Tendenzen betten sich ein in allgemeine Strömungen, die Einflussfaktoren für Leistungssituationen besser zu beschreiben und ihr Wirken zu erklären (s. z. B. Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Diese Theoriewerke unterscheiden sich, was sich besonders deutlich an der Evolution von zwei aufeinander aufbauenden Modellen konturieren lässt. Das erste Modell, das TRACE- und dessen Nachfolger, das MD-TRACE-Modell ((Multiple-Document) Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction; Rouet, 2006; Rouet & Britt, 2011), fokussierten auf das Aufgabenmodell. Der Nachfolger mit erheblichen Erweiterungen, das RESOLV-Modell (*Reading as Problem Solving*; Britt, Durik & Rouet, 2022; Britt et al., 2018; Rouet et al., 2017) ergänzt eine weitere Komponente, das Kontextmodell. Hinzu kommen folgenreiche Veränderungen in puncto der Modellierung dynamischer Leseverstehensprozesse, auf die aus Platzgründen an dieser Stelle nicht sinnvoll eingegangen werden kann. Entscheidender ist, dass RESOLV das Kontextmodell ergänzt, weil es dabei hilft, ein präzises Ziel zu formieren, das den Kontext der Leseaktivität systematischer berücksichtigt, als es noch bei (MD-)TRACE der Fall war.

Im Zentrum dessen, was Kontext- und Aufgabenmodell ermöglichen sollen, steht die Zielerreichung. *Ziele* lassen sich allgemein definieren als kognitive Repräsentation eines angestrebten Zustands, welcher den Schlusspunkt eines Problemraums bildet (Britt et al., 2018, S. 202). Das bedeutet für das Lesen, dass Personen eine mehr oder minder geklärte Vorstellung davon haben, wozu das bevorstehende Lesen dienen soll, sei es die Entspannung beim Lesen eines Krimis, sei es das Lernen über Lesetheorien, sei es das Finden einer benötigten Information. Anders gesagt: Leserinnen und Leser nutzen das Lesen für einen bestimmten innerhalb oder außerhalb der unmittelbaren Aktivität des Lesens liegenden Zweck, welcher seinerseits das Lesen steuert.

Welche Ziele die lesende Person verfolgt, betonen sowohl (MD-)TRACE als auch und in erheblich größerem Ausmaß RESOLV als kontextuell überformt. In RESOLV wird deshalb separat jeweils ein Kontext- und ein Aufgabenmodell als Teil von internen Ressourcen modelliert; beide Typen der Modelle haben in ihrem Verbund eine jeweils komplementäre Funktion (s. für eine Kontrastierung die Tabelle 2).

Tabelle 2: Überblick über Hauptunterschiede zwischen Kontext- und Aufgabenmodell

Vergleichsdimension	Kontextmodell	Aufgabenmodell
Inhalt	<ul style="list-style-type: none">• jegliche verfügbaren Informationen über den physischen und sozialen Lesekontext: Ort, Zeit, Personen, externe Ressourcen etc.• globale Aufgabenstellungen und -anforderungen	<ul style="list-style-type: none">• interpretierte Aufgabenstellungen und -anforderungen• Übersetzung von Aufgabenstellungen und -anforderungen in Ziele und Pläne (inklusive Strategien), die das Leseverhalten steuern• lokale Unterziele und Strategien
Informationsquellen, welche für die Bildung des Modells nötig sind	<ul style="list-style-type: none">• primäre Quelle: Repräsentation der Aufgabe selbst• sekundäre Quellen: weitere Elemente aus dem physischen bzw. sozialen Kontext	<ul style="list-style-type: none">• Interpretation des Kontextmodells (insbesondere der Aufgabenstellung innerhalb einer Situation)• relevantes Schemawissen
Zeitliche Stabilität	<ul style="list-style-type: none">• relativ stabil• aktualisiert aufgrund von Sackgasen und Hindernissen	<ul style="list-style-type: none">• hochdynamisch• routinierte Erneuerung/Anpassung während des Fortschritts in der Aufgabenbearbeitung
Kognitives Abrufen und Verarbeiten	<ul style="list-style-type: none">• beinhaltet Extraktion und Verarbeiten der situationsbezogenen Informationen• Verwendung von Mustererkennung, um Kontextschemata zu aktivieren	<ul style="list-style-type: none">• Interpretation von explizit und implizit gegebenen Aufgabenstellungen• Verwendung von aktivierten Aufgabenschemata und interpretierten Standards/Kriterien

(Quelle der Darstellung gemäß: Britt et al., 2018, S. 53, 201 und 207, und Rouet et al., 2017, S. 208 – übernommen aus Philipp, 2018a, S. 84)

Unter dem *Kontextmodell* versteht man die individuellen mentalen Repräsentationen einer Aufgabe innerhalb ihres Kontextes, wobei diese Repräsentation die Grundlage für das Aufgabenmodell bildet. Das Kontextmodell speist sich aus verschiedenen Quellen, darunter der konkreten Aufgabe, vor allem aber überdauernden Erfahrungen mit Aufgabentypen. Darunter fallen die namensgebenden Kontextinformationen wie zu Institution, Person, möglichen Hindernissen und förderlichen Faktoren sowie internale Merkmale wie Selbsteinschätzungen. Es handelt sich also um interpretierte, teils als Schema im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wahrnehmungen des Kontexts und dessen für die Aufgabenbearbeitung nötigen Merkmale. Diese Interpretationen des Kontextes werden nicht immer vollumfänglich bewusst und gesteuert im Sinne vollständiger Analysen durchgeführt, sondern sie können auch unvollständig und unscharf sein (Britt et al., 2018; Rouet et al., 2017). Wer beispielsweise gelernt hat, worauf eine Inhaltsangabe eines gelesenen erzählerischen Textes in der Schule ausgerichtet ist und diese Art des Umgangs mit Texten erfolgreich angewendet hat, wird mit dieser Vorstellung ggf. in der Hochschule andere Erfahrungen machen, wenn es darum geht, wissenschaftliche Fachliteratur aufbereitend zu verarbeiten. Allein die mangelnde

Vertrautheit mit den Anforderungen und den institutionellen Usancen dürfte dazu beitragen, dass dieses Kontextmodell neu zu bilden ist – auch und gerade, weil die Anforderungen an die lesende Person implizit sind.

Das *Aufgabenmodell* ist die spezifisch auf eine einzelne Aufgabe bezogene Repräsentation und beinhaltet die vom Leser bzw. der Leserin durch Interpretationen und Schlussfolgerungen angereicherten Vorstellungen sowohl zum Ziel einer Aufgabe als auch zu den dafür nötigen Handlungsschritten (Britt et al., 2018) – zum Beispiel, dass es günstig ist für das schriftliche Zusammenfassen, wenn man den Text mehrfach liest, das Wichtigste anstreicht, sich ggf. Notizen macht und das Gelesene in eigenen Worten wiedergibt.

Damit stellt das Aufgabenmodell eine metakognitive Steuerungseinheit dar, welche aber nicht rigide das Vorgehen steuert, sondern über Rückkopplungen im Laufe der Aufgabenbearbeitung veränderbar ist (Rouet et al., 2017). Kernstück des Aufgabenmodells sind drei Bestandteile: a) das Ziel des Lesens, b) die damit verbundenen Handlungspläne (verstanden als Unterteilungen der Aufgaben in Teilaufgaben und adäquater Strategien für deren Bearbeitungen im Sinne einer Ziel-Mittel-Analyse) und schließlich als motivationale Komponente c) Wertkognitionen, die für den Grad der Mobilisierung entscheidend sind (Britt et al., 2018). Die Handlungspläne erscheinen deshalb hervorhebenswert, weil sie – basierend auf den kontextuell extrahierten und vom Kontextmodell überformten Interpretationen – auch vorwissensbasierte Elemente und Anreicherungen bis hin zu veritablen Modifikationen enthalten können. Dabei sind die Wissensbestände zu Strategien und die Fähigkeiten zur Selbstregulation aufs Engste mit dem Aufgabenmodell verbunden, denn sie dienen dazu, sowohl vor der Aufgabenbearbeitung als auch während der Aufgabenbearbeitung eine zielführende, adäquate Vorgehensweise aufgrund des eigenen Lern- und Lesestrategiepertoires zu wählen und aufrechtzuerhalten (Rouet et al., 2017).

Wie kommt es zu den genannten Rückkopplungen, und wie funktioniert das Aufgabenmodell im Rahmen der Aufgabenbearbeitung? Zwei Arten von Entscheidungen sind für das Aufgabenmodell bedeutsam, und diese beiden Entscheidungsarten sind komplementär (Britt et al., 2018). Die erste Art hängt mit der inhaltlichen Einschätzung der Informationen zusammen (Routineentscheidungen), die zweite mit der Modifikationsnotwendigkeit des Aufgabenmodells als Ganzes (Nicht-Routineentscheidungen). Die *Routineentscheidungen* betreffen drei informationsbezogene Fragen, die für das Verhalten beim Lesen als metakognitive Entscheidungshilfen fungieren: 1) Werden externe Informationen benötigt? 2) Ist die aktuelle Information relevant für das Ziel (s. dazu Teilkap. [2.1.3](#))? 3) Wurde das Leseziel erreicht? Die *Nicht-Routineentscheidungen* kommen dann zum Tragen, wenn die lesende Person Probleme dabei hat, die lesebezogenen Ziele der Routineentscheidungen zu erreichen. Gründe dafür können unklare Ziele sein, ins Leere laufende Handlungen oder wenn eine Entscheidung zwischen Handlungsoptionen nötig ist, und diese Optionen können sich sowohl

auf die konkreten Vorgehensweisen beziehen als auch auf die Ziele selbst. Damit unterscheiden sich die Routineentscheidungen von ihrem Pendant, den Nicht-Routineentscheidungen, dahingehend, dass erstgenannte auf der inhaltlichen Objektebene des Lesens zu verorten sind, während letztgenannte sich eher auf der Metaebene der Regulation des eigenen Vorgehens lokalisieren lassen (Nelson & Narens, 1990; de Bruin et al., 2020). Mit diesen Arten von Entscheidungen, die sich aus den lesendenseitigen, metakognitiven Einschätzungen von Handlungen ergeben, können die Leserinnen und Leser ihr Handeln steuern, wobei die Grundlage dafür ein hinreichend bestimmtes Leseziel ist.

Resümierend lässt sich also sagen: Das Aufgabenmodell, welches in einer Reihe verwandter, aufeinander aufbauender lesetheoretischer Modelle eine prominente Funktion zugewiesen bekommen hat, dient als dynamische metakognitive Steuereinheit dazu, Ziele beim Lesen zu klären und passende Strategien der Zielerreichung zu wählen. Das Aufgabenmodell wird in neueren theoretischen Modellen als eine aufgabenbezogene Repräsentation vorgeschlagen, welche von übergeordneten Kontextrepräsentationen (Kontextmodell) präformiert ist. Zur Wahrheit in puncto Aufgabenmodell gehört auch, dass es hierbei zu erheblichen Überlappungen zu der Aufgabenanalyse als Teil des selbstregulierten Lernens kommt (Karoly, 1993). Deshalb ist das Aufgabenmodell kein trennscharfes Konstrukt, sondern bildet vielmehr einen Bestandteil verschiedener Modelle, in denen zielgerichtetes und metakognitiv gesteuertes Handeln zum Zweck des Lernens Gegenstand ist (Panadero, 2017). Es ist allerdings – wie das Ergebnis von Verstehensprozessen bei Texten – eine eigene Form der mentalen Repräsentation, nur dass seinen Bezugspunkt nicht der gelesene Text bzw. das gelesene Dokument darstellt, sondern die Aufgabenstellung.

2.1.2 Kohärenzstandards: den Aufwand für den Kohärenzaufbau kalibrieren

Kohärenzstandards sind ein kognitionspsychologisch grundiertes Konstrukt, das allgemein gesprochen den lesezielbezogenen angestrebten Verstehenserfolg bezeichnet und hierbei die primär lesestrategisch erfolgenden Schlussfolgerungen (Inferenzen) betrifft (Oudega & van den Broek, 2018). Van den Broek et al. (2011, S. 124f.) definieren Kohärenzstandards als *die von der lesenden Person angestrebte Art und Stärke von Kohärenz, die sie beim Lesen aufrechterhalten will*. Kohärenzstandards bestehen aus einem Set allgemeiner im- und expliziter Kriterien, die Leserinnen und Leser auf einen spezifischen Leseanlass für einen angestrebten Verstehenserfolg adaptieren – das Leseverstehen ist damit die Zielgröße. Solche Kohärenzstandards variieren interindividuell und zwischen

Situationen, sie beeinflussen das Zusammenspiel von automatischen und strategischen Leseprozessen und werden ihrerseits von Faktoren wie Eigenschaften der lesenden Person, der zu lesenden Texte und der Aufgabe beeinflusst.

Mit der namensgebenden Kohärenz zielen Kohärenzstandards auf die aktive Herstellung von Sinnzusammenhängen, wobei diese Konstruktion von logischen Sinnzusammenhängen im Zentrum des Leseverstehens steht (Richter & Schnotz, 2018). Dabei spielen sowohl textseitige Informationen als auch Vorwissensbestände in ihrer Interaktion eine entscheidende Rolle, ob und wie Verstehensprozesse glücken. Als Herzstück hierbei gelten die Inferenzen, also Schlussfolgerungen, die textuelle und vorwissensbasierte Informationen verbinden und dabei helfen, Beziehungen zwischen diesen Informationen zu klären (van den Broek et al., 2011; Kendeou et al., 2016). Die Leseverstehensforschung illustriert, dass das Inferieren als Prozess zum einen minimalistisch und eher automatisiert erfolgen kann, indem eine lesende Person auf eher lokaler Ebene Informationen im Arbeitsgedächtnis aktiviert hält. Dies ist beim schnellen Lesen, bei geringem Hintergrundwissen zum Textthema bzw. global inkohärenten Texten der Fall. Demgegenüber postuliert – zum anderen – eine konstruktionistische Perspektive, dass Personen mit hohem Vorwissen, zum Zweck des globalen Verständnisses und mit ausreichend Zeit eher dazu neigen, mehr und vor allem auf globale Kohärenzbildung abzielende Schlussfolgerungen zu ziehen (Richter & Schnotz, 2018). Damit verbunden ist die Annahme, dass die Qualität und die Quantität der Inferenzen mit dem (tiefen) Leseverstehen in positivem Verhältnis stehen (s. Teilkap. [4.1.1.2](#)).

Die Kohärenzstandards beeinflussen, ob Personen sich mit einem minimalistischen Verstehen zufrieden geben oder mehr Aufwand im Sinne eines kognitiven Engagements betreiben, um ein Leseverstehen im Sinne der konstruktionistischen Perspektive zu erzielen. Wenn die Kohärenzstandards hoch sind, ist demnach zu vermuten, dass die lesende Person bereit ist, mehr Energie zu investieren, und lesestrategische Vorgehensweisen wählt, die dabei helfen, das Verhältnis von Informationen so zu klären, dass das Leseverstehen dem erwünschten Zustand entspricht. Dies führt bereits über zu einigen Merkmalen von Kohärenzstandards, die van den Broek et al. (2011) benennen und die auf den allgemeinen Nenner gebracht mit dem dynamischen Charakter der Standards zu tun haben:

- 1) *Strategische Prozesse werden dann aktiviert, wenn die automatischen Prozesse die Kohärenzstandards nicht bedienen.* Dieses Charakteristikum impliziert, dass die automatischen Prozesse des Lesens eine Art Grundeinstellung bilden. Erst wenn sie versagen und nicht mehr ein Mindestmaß an Verstehen ermöglichen, kommen die strategischen, kognitiv kostenintensiveren Prozesse zum Einsatz. Hierunter fällt auch, dass Standards nicht immer Maximalstandards sind, welche ein hohes Maß an vorwissensbasierter Strategieanwendung

erfordern und nach sich ziehen, sondern sich der Leseerfolg auch bei niederschweligen Lesezielen einstellen kann, etwa wenn man eine Narration zur Ablenkung liest statt für eine philologische Analyse.

- 2) *Kohärenzstandards können sowohl im- als auch explizit sein.* Nicht alle Lesesaktivitäten setzen voraus, sich über seine Leseziele vollumfänglich bewusst zu sein und sie aktiv zu kalibrieren und festzusetzen – dass sie also explizit sind. Das bedeutet, dass sie implizit wirken können, bis sie verletzt werden, erst dann werden sie von der lesenden Person gewissermaßen in ihrer Störung erkannt und aktiv bemüht, um lesestrategische Aktivitäten zu initiieren. Dieser Grundgedanke ist in neueren Theorien zum Leseverstehen aufgegriffen worden, indem dort ein „Kohärenzschwellenwert“ angenommen wird, der fortlaufend als Eichungsmaßstab für das gegenwärtige Leseverstehen fungiert (O'Brien & Cook, 2016a). Damit wäre ein Kohärenzstandard nicht nur variabel im Grad der Expliztheit, sondern auch beeinflussbar und nicht-statisch in puncto zeitlicher Variabilität. Beide Phänomene eint, dass sich Kohärenzstandards als nicht-fixierte Zielvorgaben erweisen. So kann ein Text beispielsweise zunächst uninteressant wirken, was einer motivierten Anwendung von Strategien entgegensteht, aber im Verlauf des Lesens eine motivationale Stimulanz entfalten, die dazu führt, dass Personen langsamer lesen und mehr verstehen wollen.
- 3) *Kohärenzstandards betreffen verschiedene Ausprägungen und Arten von angestrebter Kohärenz.* In der Leseverstehensforschung werden Inferenzen verschiedentlich klassifiziert (Graesser et al., 1994; van den Broek et al., 2015), um damit sowohl verschiedenen Funktionen – etwa die logische oder zeitliche Kausalität schlussfolgern – gerecht zu werden als auch schwierigkeitsgenerierende Merkmale zu konturieren, etwa wenn sehr implizite Aussagen auf der Basis weit verstreuter Informationen erschlossen werden müssen. Damit haben Kohärenzstandards gemäß Oudega und van den Broek (2018) sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Facette. Quantitativ ist demnach, wie viele Inferenzen gebildet werden, um zu einer kohärenten Repräsentation zu gelangen. Qualitativ ist hingegen, dass es verschiedene Arten von Inferenzen gibt, die man bilden kann, um etwa räumliche, temporale oder kausale Relationen zu schlussfolgern. Ein Beispiel für qualitative Unterschiede ist, wenn man bei einem Rezept die zeitliche Reihenfolge versteht, aber nicht darauf abzielt, die kausale Begründung zu verstehen. Es ist demnach für den Erfolg beim Zubereiten einer Speise wichtiger, als lesende und das Gelesene anwendende Person zu verstehen, wann man etwas macht statt warum man etwas macht.
- 4) *Kohärenzstandards speisen sich aus einem Zusammenspiel von lesender Person, Text und Kontext.* Die mehrfach angesprochene Variabilität der Kohärenzstandards ist ein Produkt mehrerer Faktoren, die dynamisch interagieren. So kann ein und derselbe Text vorliegen und ein und dieselbe Person ihn

rezipieren, aber er kann bei unterschiedlichen Aufträgen (ihn zum Vergnügen oder zum Lernen lesen) unterschiedlich gelesen, verarbeitet und verstanden werden. Dieses dynamische Zusammenspiel wird an anderem Ort – nämlich im Teilkapitel [2.3](#) – vertiefend behandelt, wenn die Determinanten des Aufgabenmodells behandelt werden, zu denen Kohärenzstandards als Teil von Lesezielen gezählt werden können.

Kohärenzstandards sind damit ein dynamisches Element des Leseverstehens, welches erklärt, in welchem Maß Personen strategisches Inferieren betreiben, um variable Ziele zu erreichen, die text-, kontext- und personensensibel sind. Damit helfen die Kohärenzstandards, den aus Sicht der lesenden Person angemessenen Aufwand beim Lesen metakognitiv zu kalibrieren.

2.1.3 Relevanz: spezifische Verwertungsabsichten an Informationen herantragen

Wenn Personen nach Informationen in Texten suchen, dann tun sie es oftmals mit der Absicht, mit dieser Information ein Problem zu lösen, eine offene Frage zu klären etc. – mithin Dinge, für die das genaue Verstehen ganzer Texte gar nicht effektiv sein muss bzw. welche die kommunikative Absicht der Texte ignorieren. Anders gesagt: Die vollständige Lektüre mitsamt ihrer lokalen und globalen Kohärenzentfaltung muss nicht zielführend sein für das, wofür die lesende Person den Text in Gebrauch nimmt und wofür sie Relevanz zuweist. Relevanz wird verstanden als *instrumenteller Wert, den eine Information hat, um ein von der lesenden Person verfolgtes Ziel damit zu erreichen* (McCrudden et al., 2011a, S. 2). Entscheidend an dieser Definition ist, dass Relevanz sich aus der Passung von gesuchter Information und übergeordnetem, von außen an den Text herangetragenem Ziel ergibt, d. h. Relevanz ist ein Zusammenspiel aus textseitig angebotener Information und ihrer nicht-textseitig gesteuerten Verwertbarkeit und Nützlichkeit.

Die Bedeutung des Terminus „Relevanz“ lässt sich demnach gut herausarbeiten, wenn man sie derjenigen der „Wichtigkeit“ gegenüberstellt. Wichtigkeit bezieht sich auf die propositionale Position von Informationen innerhalb einer sprachlich kodierten Hierarchie von Aussagen innerhalb eines Textes. Wichtigkeit betrifft damit die Unverzichtbarkeit von Inhalten für ein Gesamtverständnis von Texten, ist also ein Merkmal der textimmanenten Makrostruktur und zu bildender Kohärenz. Die Zuweisung von Unverzichtbarkeit von „Relevanz“ basiert auf textexternen Merkmalen, die – übersetzt in mit dem Lesen verbundene Ziele – als Beurteilungsgrundlage fungieren (McCrudden, 2018; McCrudden & Schraw, 2007). Entsprechend können Informationen mit dem Status Details – also aus der Sicht der Wichtigkeit vernachlässigbare Informationen – wie eine einzelne

Nebenwirkung in einem Medikamentenbeipackzettel aus der Warte der Relevanz für eine Person mit einem gewissen Risiko für diese Nebenwirkung hochrelevant sein. Das leitet über zu der Frage, woran sich Relevanz bemisst.

Relevanz mit ihrer eingeschätzten Nützlichkeit von Informationen ergibt sich gemäß dem zielfokussierten Modell der Relevanz (McCrudden et al., 2011a) als eine *Interaktion von externalen, kontextuellen Hinweisen* wie Arbeitsaufträgen oder metakognitiven Prompts auf der einen Seite *und persönlichen Intentionen* auf der anderen Seite, die in Ziele übersetzt werden. Dies ist von eminenter Bedeutung: Ziele resultieren auch aus individuellen Merkmalen und sind nicht alleinig aus Aufgabenstellungen direkt ableitbar und erst recht nicht als rein exekutive Ausführung seitens der lesenden Person gleichsetzbar. Vielmehr beeinflussen Merkmale der lesenden Person, was sie individuell für relevante Informationen hält (was natürlich auch Fehleinschätzungen bedingen kann). Die sich aus Kontext- und individuellen Merkmalen speisende Zielvorstellung von Relevanz schlägt sich in *Relevanzstandards* nieder. Diese beschreiben eine Passung von Informationen zu definierten Kriterien, welche die zu verarbeitende Information erfüllen muss (McCrudden, 2018). Die Kriterien werden in der zentralen Exekutive, genauer: im Arbeitsgedächtnis, verarbeitet und steuern die Aufmerksamkeit der lesenden Person, die die sensorisch aufgenommenen und kognitiv verarbeiteten textuellen Informationen bereithält und diese mit ebenfalls im Arbeitsgedächtnis aktivierten Informationen aus dem Langzeitgedächtnis vergleicht (Kaakinen & Hyönä, 2008, 2011). Auf dieser Basis kommt es zur metakognitiven Einschätzung, ob die aufmerksamkeitsfokussierten Informationen der Zielerreichung dienlich sind. Die Folge ist, dass zum Ziel passende Informationen verfügbar gehalten werden, während irrelevante Informationen unterdrückt werden.

Wie konkrete Relevanzstandards als Folge von übergeordneten Zielen operationalisiert werden, ist wiederum der schon genannten *Interaktion von externalen und internalen Faktoren* geschuldet. Besonders prominent erforscht sind hierbei die Aufgabenstellungen, also kontextuelle Merkmale (McCrudden & Schraw, 2007). Diese Hinweise variieren in ihrer Spezifität (etwa: nach definierten Zielinformationen suchen oder aber komplexere Fragen zum Text beantworten) und nach Art des Ziels (wie: einen Text aus einer bestimmten Perspektive zu lesen oder in Hinblick auf eine benannte Folgeaufgabe). Sie geben also vor, was, wie und warum gelesen wird (McCrudden, 2018). Hinzu kommen weitere textseitige Merkmale. McCrudden (2018) hat beispielsweise herausgearbeitet, dass Relevanz sich im Falle des Lesens multipler Dokumente auch darüber ergibt, ob die Dokumente hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit belastbar sind. Die individuellen Merkmale sind hierbei noch nicht einmal berücksichtigt, doch zeigt sich daran bereits, dass Relevanz ein vielschichtiges Konstrukt ist, welches sich aus der Interaktion von verschiedenen Faktoren speist.

Relevanz erfüllt aus Sicht der Verarbeitung von Informationen *vier wichtige Funktionen*, die für das Lesen digitaler Texte im Besondern bzw. für das Lesen im

Allgemeinen Geltung haben (McCrudden & Schraw, 2007): Erstens ist Relevanz dafür hilfreich, die Aufmerksamkeit auf spezifische Inhalte zu richten, sie hat damit eine Signalfunktion. Zweitens hilft Relevanz dabei, das eigene Vorwissen aktiv mit den zu fokussierenden Inhalten zu verbinden, um diese neuen Informationen in eine sinnvolle, dem Vorwissen entsprechende Struktur zu überführen, welche wiederum dabei hilft, sich relevante Inhalte später besser zu merken. Drittens ist zu vermuten, dass Relevanz spezifische Verarbeitungsprozesse initiiert und beeinflusst, indem die Personen relevante und irrelevante Informationen auf unterschiedliche Arten mit unterschiedlichen Kohärenzstandards prozessieren. Viertens fungiert Relevanz unterstützend dabei, eigene Kriterien für die Auswahl und Verarbeitung von Informationen zu nutzen, was teils textimmanenten Gewichungen zuwiderläuft.

2.2 Prozesse und Produkte

Die Forschung zu den Aufgabenmodellen – das ist aus den Ausführungen aus dem Teilkapitel [2.1](#) deutlich geworden – speist sich aus verschiedenen theoretischen Strömungen, die eine gewisse Nähe aufweisen, aber nicht deckungsgleich sind. Zudem haben sie eine unterschiedlich lange Historie der Erforschung, was in ungleichen Forschungsständen resultiert, da beispielsweise Kohärenzstandards und relevanzbasiertes Lesen in der Vergangenheit mehr Aufmerksamkeit erfahren haben als die Aufgabenmodelle. In diesem Teilkapitel besteht entsprechend die Aufgabe darin, diese divergierenden Forschungsstände abzubilden und zu bündeln, ohne die Differenzen zu nivellieren. Dabei ist eine erste Herausforderung für eine Forschungssynopse, dass Kohärenzstandards als Konstrukt vor allem innerhalb der Forschung zur Relevanz beim Lesen untersucht wurden und hierbei als Begründung für differenzielle (Aufgaben-)Effekte bemüht werden. Das bedeutet, dass eine genuin eigene Forschungslinie zu Kohärenzstandards nicht abgebildet werden kann, sondern sich die Forschungsbereiche zu Kohärenzstandards und Aufgabeneffekten so stark überlappen, dass sie kaum sinnvoll separat dargestellt werden können.

Die Implikation für dieses Teilkapitel besteht dementsprechend in einer zweigeteilten Ergebnisdarstellung. Der erste Teil ([2.2.1](#)) widmet sich den Kontext- und Aufgabenmodellen, wobei diese ein Desiderat sind. Deutlich umfangreicher wird hingegen die Präsentation empirischer Ergebnisse zu Aufgabeneffekten, die in der Forschung zur Relevanz beim Lesen einen prominenten Gegenstand bilden ([2.2.2](#)).

2.2.1 Kontext- und Aufgabenmodelle

Obwohl den Aufgabenmodellen in theoretischen Modellen wie (MD-)TRACE (Rouet, 2006; Rouet & Britt, 2011) oder RESOLV (Britt et al., 2018; Rouet et al., 2017) eine hohe Bedeutung zugestanden wird, sind sie bislang eher sporadisch untersucht worden (s. aber schon Flower, 1990). Das Gleiche gilt für die theoretische Ausarbeitung, die bisher eher holzschnittartig erfolgt ist und sich teils auf indirekte Hinweise in relevanzbezogenen Experimentalstudien stützt. Es gibt also derzeit ein Ungleichgewicht zwischen theoretisch hoch veranschlagter Bedeutsamkeit des Aufgabenmodells und dessen faktischer direkter Erforschung.

Dabei ist das Aufgabenmodell durchaus anschlussfähig an jene Forschung zum *konditionalen Lesestrategiewissen*, also jenem Wissen, unter welchen Bedingungen welche Strategien zur Zielerreichung dienlich sind (van Kraayenoord, 2010). Deren Ergebnisse zeigen beispielsweise, dass das Wissen über angemessene Lesestrategien die Lesefähigkeit im Längsschnitt positiv vorhersagt, wobei auch die Gegenwirkung belegt ist – es gibt also ein reziprokes Verstärkungsverhältnis (Artelt et al., 2012; Miyamoto et al., 2019; Muijselaar et al., 2017). Auch in querschnittlichen Untersuchungen wie in verschiedenen PISA-Zyklen mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz war das konditionale Strategiewissen ein positiver Prädiktor der demonstrierten Leseleistung (Artelt et al., 2002; Artelt & Schneider, 2015). Die Gemeinsamkeit von konditionalem Strategiewissen und dem Aufgabenmodell besteht in der kontext- und zielsensitiven Einschätzung des Nutzens von Strategien. Im Falle der Erfassung des konditionalen Strategiewissens sind die Strategien als Optionen bereits vorgegeben und werden über das Erkennen von besser geeigneten Varianten gegenüber weniger nützlich wirkenden gezählt. Beim Aufgabenmodell als individueller Vorstellung müssen Personen aus dem Repertoire der eigenen und tatsächlich verfügbaren Strategien die im Kontext bestmöglichen selektieren und mit der variablen, aktuellen Anforderungssituation in Einklang bringen.

2.2.1.1 Mutmaßliche Prozesse

Das Aufgabenmodell, so wie es dessen aktuellste theoretische Modellierung gemäß RESOLV beschreibt, basiert auf dem Kontextmodell (Rouet et al., 2017). Dabei wird angenommen, dass das Kontextmodell die rahmende Basis des Aufgabenmodells ist und dieses wiederum die Leseprozesse und -ergebnisse steuert, gleichwohl gibt es über dynamische Rückkopplungsschleifen auch Modifikationen bei Aufgaben- und Kontextmodell.

Bei dem Aufbau eines *Kontextmodells* sind zwei Prozesse mutmaßlich von hoher Bedeutung. Erstens handelt es sich um die *Extraktion von aufgabenbezogenen und kontextuellen Merkmalen*, darunter die Art der Aufgabe (z. B. eine einzelne Information finden oder einen längeren Text auf der Basis von gefundenen

Informationen schreiben), die Quelle der Aufgabe (z. B. wer sie stellt: eine befreundete Person, eine Lehrperson etc.), das Publikum bzw. die Adressatinnen und Adressaten des Aufgabenprodukts, mögliche Hindernisse und günstige Faktoren (z. B. zeitliche Ressourcen, mutmaßliche Verfügbarkeit von Informationsquellen) und zu guter Letzt auch Kognitionen über die eigene Person, darunter hinsichtlich der eigenen Motivation (Britt et al., 2018). Im Gesamt sind das nicht nur viele, sondern auch sehr heterogene Informationen und Interpretationen. Deshalb wird angenommen, dass Kontextmodelle nicht immer vollständig alle Informationen – zumal bewusst zugänglich – enthalten. Hinzu kommt auf dieser Basis ein zweiter Prozess: die *Aktivierung von Schemata*, also von abstrahierten Mustern von (implizitem) Wissen, die Personen als Ressourcen dafür verwenden, die aktuellen Situationsmerkmale wiederzuerkennen und für eine sinnvolle Interpretation von Aufgabenkontexten zu verwenden, indem dadurch angemessene Strategien der Aufgabenbearbeitung aktiviert werden können (Rouet et al., 2017).

Für das *Aufgabenmodell* werden folgende kognitive und metakognitive Prozesse als zentral erachtet (Rouet et al., 2017):

- aktive *Nutzung von jeglichen Hinweisen zur Aufgabenstellung*, darunter auch solche, die eher als zeitstabile Merkmale den Kontext betreffen, vor allem aber jene, die in der Aufgabenstellung selbst explizit gegeben werden;
- *Interpretation der Aufgabe*, um eine Zielvorstellung davon zu erlangen, welcher Zielzustand erreicht werden soll;
- *Zielformulierung und -aktualisierung*, d. h. das Erkennen von Informationsbedürfnissen und Auswahl von Ressourcen zur Befriedigung der Informationsbedürfnisse, aber auch der im Leseprozess auftretenden Hindernisse, hierbei helfen in Interaktion mit den eigentlichen Leseprozessen die im Teilkapitel [2.1.1](#) skizzierten Routine- und Nicht-Routineentscheidungen dabei, die Zielformulierungen zu regulieren.

Mit Flower (1990) und Britt et al. (2018) sind noch *Kosten-Nutzen-Erwägungen* und die *eigenen Vorwissensbestände* als internale Einflussfaktoren anzuführen, die darüber entscheiden, welche Ziele aktuell erstrebenswert und erreichbar sind. Die darauf basierenden Prozesse sind allerdings noch kaum als gesamthafte Modifikatoren von Aufgabenmodellen erforscht worden. Hierin liegt also ein wichtiges, noch recht unbestelltes Feld der Leseforschung. Der Forschungslücke ist im Folgenden geschuldet, dass die Darstellung zu empirischen Ergebnissen notgedrungen ausgesprochen selektiv ausfällt.

2.2.1.2 Produkte I: Repräsentationen der Kontexte und Anforderungen des Lesens

Obwohl die Leseforschung bereits sehr früh konstatiert hat, dass Relevanz und Leseprozesse interagieren (van Dijk, 1979), ist erstaunlich wenig untersucht worden, wie der Lesekontext (jenseits der im Vergleich relativ stark untersuchten Aufgabenstellungen, s. Teilkap. [2.2.2](#)) das Lesen rahmt und vor allem beeinflusst. Für das Kontext- und das Aufgabenmodell als mentale Repräsentationen von kontextsensitiven Aufgabenzielen und adäquaten Vorgehensweisen zur (Teil-) Zielerreichung wird immer wieder in der Fachliteratur die Studie von Lorch et al. (1993) angeführt. Diese Studie ist im Kasten „Illustrierendes Beispiel 1“ dargestellt und bezieht sich vor allem auf das Kontextmodell. In dieser Studie wurde in zwei Experimenten geprüft, welche Lesestoffe mit welchem Zweck assoziiert sind und welche Eigenheiten einzelne Lesesituationen aufweisen. Wie man dem Erscheinungsdatum der Studie entnehmen kann, war das Lesen im Internet kein Gegenstand, was für eine Replikations- und Auffrischungsstudie spricht.

Illustrierendes Beispiel 1

Lesen für die (Hoch-)Schule ist nicht das Gleiche wie das selbstgewählte – eine Typologie von prototypischen Lesesituationen

A) Was war das Erkenntnisinteresse?

Die Studie interessierte sich dafür, welche prototypischen Lesesituationen im Alltag von Studierenden vorkommen und durch welche Merkmale sich diese auszeichnen (Lorch et al., 1993). Im Zentrum stand die Erstellung einer Typologie von überindividuellen Merkmalen in alltäglichen Lesesituationen.

B) Wer wurde untersucht?

Die Studie hatte verschiedene US-amerikanische Samples, die in verschiedenen Phasen der Studie befragt wurden. In Phase 1 des ersten Experiments waren dies 58 Psychologiestudierende, in Phase 2 waren es 195 Studierende. Das zweite Experiment fand mit 124 Studierenden statt.

C) Welche Instrumente kamen zum Einsatz?

Experiment 1: In Phase 1 absolvierten die Testpersonen eine offene Aufgabe: Sie sollten die typischerweise innerhalb einer Woche gelesenen Texte differenziert aufschreiben und jedem Textmaterial einen Zweck zuordnen. Dabei gab es keine Limitierung der Zwecke zu einzelnen Materialien. Auf dieser Basis wurden insgesamt 100 Lesesituationen extrahiert. Diese 100 auf Kärtchen notierten Lesesituationen wurden von 195 weiteren Studierenden dann in Phase 2 in zwei Teilgruppen sortiert: Sie sollten darüber nachdenken, wie sie in

jeder Lesesituation vorgehen und was sie beim Lesen tun. Einander ähnelnde Situationen sollten sie aufeinanderstapeln. Mittels Clusteranalysen und der Einschätzung von menschlichen Ratings ließen sich zehn Gruppen von prototypischen Situationen extrahieren.

Experiment 2: Im zweiten Experiment beurteilten die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer jede der vorgegebenen einzelnen, im Übrigen durchmischten Lesesituationen mittels 22 Fragen, welche kognitiven und affektiven Umgangsweisen und Merkmale wie etwa das Lesetempo oder die Vergnüglichkeit die jeweilige Lesesituation aufweist. Diese subjektiven Einschätzungen wurden über das Gesamt als Mittelwert gebündelt und sodann für die Gruppen von prototypischen Lesesituationen aus Experiment 1 über Korrelations- und Varianzanalysen ermittelt, ob sich a) Gruppen ähneln und b) die einzelnen Gruppen von prototypischen Lesesituationen Profile bildeten, indem einzelne der 22 Fragen über- oder unterdurchschnittliche Einschätzungen aufwiesen.

D) Was waren die Hauptbefunde?

Das wichtigste Ergebnis ist die Übereinstimmung, dass die Experimente zum Schluss kamen, dass sich bildungsinstitutionelles und freiwilliges Lesen deutlich unterscheiden. Das ist insbesondere im zweiten Experiment eklatant hervorgetreten, da die Mittelwerte in den 22 Fragen sich in 20 Fällen signifikant unterschieden. Diese beiden Hauptkategorien bestehen aus vier bzw. sechs Gruppen von prototypischen Lesesituationen, deren Profil in Tabelle 3 stark kondensiert dargestellt ist. Deutlich wird beim Lesen *in bildungsinstitutionellen Kontexten*, dass die Aussicht auf Überprüfung mit höherem Aufwand verquickt ist und dass die Personen ein mehr oder minder scharf umrissenes (externes) Ziel damit in Zusammenhang bringen. Im Falle des *freiwilligen Lesens* besteht mehr Divergenz, es gibt auch mehr affektive Anteile bei einzelnen Lesesituationen. Alles in allem zeichnen sich damit recht deutliche Unterschiede zwischen den beiden Hauptkategorien ab, wobei das bildungsinstitutionelle Lesen im Vergleich mehr Strategieeinsatz, zeitliche Investition und Genauigkeit erfordert.

E) Diskussion

Die Studie mit ihrem mehrstufigen Vorgehen, bei dem vor allem mit offenen Formaten gearbeitet wurde, aus dem dann im zweiten Experiment geschlossene Aufgaben entstanden sind, verdeutlicht eine Sensibilität bei bildungsnahen Erwachsenen, die als Kollektiv zehn verschiedene Lesesituationen unterscheiden bzw. unterscheidbar wirken lassen. Diese Befunde sind aus der Sicht des Kontextmodells von hohem Belang: Sie verdeutlichen nämlich, dass ein Lesen zum Wissenserwerb (sei es institutionell und dort durchaus mit Leistungsemphase) einem langsamen, kognitiv aufwändigen und lesestrategischem Vorgehen ähnelt, während andere Lesesituationen andere profilgebende Merkmale aufweisen. Personen können also differenzieren, welche Merkmale prototypische Lesesituationen ausmachen. Ob das für das digitale Lesen ähnliche Ergebnisse hätte, müsste dringend untersucht werden.

Tabelle 3: Gegenüberstellung von zwei Hauptkategorien von Leseanlässen mit ihren zehn prototypischen Situationen und deren Merkmalen

	Lesen für bildungsinstitutionelle Zwecke	Freiwilliges Lesen
Typische allgemeine Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen ist vorgegeben und dient der Überprüfung zu einem bestimmten Punkt • Lesen erfolgt langsam, ist kognitiv anspruchsvoll, affektiv eher weniger reizvoll 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen erfolgt autonomer und ohne Überprüfung • schnelles Lesen mit affektiver Involvierung, weniger kritisches Lesen, aber auch weniger Ablenkung vom eigentlichen Lesen • insgesamt größere Variabilität als in der bildungsinstitutionellen Gruppe
Prototypische Lesesituationen und ihre Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prüfungsvorbereitung</i>: gut spezifizierter Lesezweck mit unmittelbarer Überprüfung; langsames Lesen, Selbsttestungen, Nutzung von ordnenden Strategien • <i>Lesen für Lernen und schriftliche Produkte</i>: gut spezifizierter Lesezweck mit unmittelbarer Überprüfung; hohe Analyseanteile, wenig Ablenkung, tendenziell affektive Involvierung, tendenziell mehr kritische Analyse • <i>vorgängige Lektüre für Unterricht/Veranstaltungen</i>: globaler Lesezweck ohne unmittelbare Überprüfung; schnelles Lesen mit geringer Fokussierung auf Details • <i>Lesen, um etwas zu lernen</i>: globaler Lesezweck ohne unmittelbare Überprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lesen für Anwendungen des Gelesenen</i>: Lesen dient Informationssammlung für eine spezifische Anwendung des Gelesenen; langsames, aufmerksames Lesen mit hohem kognitivem Anspruch • <i>suchendes Lesen</i>: Lesen dient der Informationsfindung bei global klarer Absicht, aber noch ungeklärter Information, die benötigt wird; schnelles Lesen, das wenig auf Verstehen abzielt • <i>Lesen zum Wissenserwerb</i>: Wissensaneignung in eigenem Interessengebiet als Absicht; langsames Lesen mit hohem kognitiven Anforderungsgrad • <i>Lesen zur intellektuellen Herausforderung</i>: Leseabsicht ist auf intellektuelles, nicht auf affektives Involvement ausgelegt und dient der gesellschaftlichen Partizipation durch Rezeption von Fachliteratur und Qualitätsmedien • <i>affektiv stimulierendes Lesen</i>: Leseabsicht besteht in der affektiven Involvierung und Entspannung; Lesen erfolgt mit hoher Konzentration und geringer Ablenkung vom Lesen • <i>leichte Lektüre</i>: Lesen erfolgt zur Entspannung und für positive Affekte; Lesen ist vergnüglich, weniger involviert und erfolgt eher oberflächlich

(eigene, modifizierte und vereinfachte Darstellung, basierend auf Lorch et al., 1993, S. 249)

Selbst wenn der Kenntnisstand in puncto Kontextmodelle bestenfalls als fragmentarisch zu bezeichnen ist und insbesondere aktuelle, sich auf verschiedene Personengruppen beziehende Studien eklatant fehlen (eine Ausnahme bildet die Studie von Schoor et al., 2023), so weist die einzige an dieser Stelle herbeigezogene Untersuchung von Lorch et al. (1993) auf zwei wichtige Aspekte hin:

- Personen differenzieren deutlich, welche Kontexte mit welchen Lesematerialien und welchen Zielen verknüpft sind. Erwartbar ist, dass zwischenzeitlich noch mehr solche kontextsensitiven Ziele und Dokumente hinzugekommen sind.
- Bildungsaffine Leserinnen und Leser können zudem mehrdimensional Anforderungen unterscheiden und typische Eigenheiten des Lesens einschätzen. Dabei wurde deutlich, dass Lesen in bildungsinstitutionellen Kontexten in sich homogener und kognitiv anspruchsvoller wirkt und sich die wahrgenommenen Anforderungen mutmaßlich auch in höheren Kohärenzstandards niederschlagen dürften.

Damit offeriert diese Studie eine Anschlussfähigkeit für die Aufgabenmodelle, wie sie theoretisch postuliert wird: Prototypische Merkmale von Lesesituationen in freizeitlichen oder institutionellen Zusammenhängen legen es nahe, dass die konkreten, aktuellen Lesesituationen überformt mit Kontextschemata wahrgenommen werden und die als typisch erkannten Eigenheiten einen Rahmen für die spezifische Ausgestaltung bilden. In diesem Rahmen sind die Aufgabenmodelle Spezifikationen, die sensitiver für die aktuellen Erfordernisse sind, aber auch individuelle Ziele deutlicher aufgreifen.

2.2.1.3 Produkte II: Aufgabenverständnisse und -modelle

In der empirischen Forschung lassen sich zwei Forschungstraditionen entlang ihrer Erkenntnisinteressen voneinander unterscheiden. Erstens gibt es Studien, die sich verschiedentlich der Frage widmen, welches Aufgabenverständnis Personen haben, also was sie denken, was das Ziel einer Aufgabe ist. Das Aufgabenmodell als zweites, globaleres Konstrukt zielt darauf ab, dass auch die nötigen Handlungen erfasst werden. So fragten beispielsweise Schoor et al. (2021) nach dem Lösen von Aufgaben die Probandinnen und Probanden, wonach die Aufgabe verlangte und welche Schritte man zu absolvieren habe, um die Aufgabe korrekt zu lösen. Greene et al. (2012) stellten ihren Probandinnen und Probanden vor und nach dem Lösen einer Aufgabenstellung die Frage, was jene glaubten, was die Aufgabe verlangte. Die freien Antworten wurden dann nach oberflächen- und tiefenorientierten Merkmalen sowie dem Ressourceneinsatz mehrdimensional kodiert.

Das *Aufgabenverständnis* ist bislang eher weniger als Hauptgegenstand in Studien untersucht worden. Dies fällt unter anderem daran auf, dass die empirischen Belege für das Aufgabenmodell von Rouet et al. (2017) praktisch ausnahmslos aus Studien stammten, die sich dezidiert nicht mit dieser Hauptfrage befasst haben. Vielmehr sind brückenhypothetisch Aussagen formuliert worden, um das Aufgabenmodell zu beschreiben. Überblickt man die Forschung, wird evident, wie symptomatisch es ist, dass thematisch verwandte Fragen in Studien Gegenstand geworden sind. Aus diesen Studien, die das Aufgabenmodell indirekt behandelten

(Ackerman, 1991; Cerdán et al., 2018, 2019; Cerdán, Gilabert & Vidal-Abarca, 2013; Cheong et al., 2024; Flower, 1990; Greene, 1993, 1994; Hadwin et al., 2001; Higgs et al., 2023; Lenski, 1998; List, Oaxaca et al., 2021; Llorens & Cerdán, 2012; Lorch et al., 1993; McCrudden, 2011; McCrudden et al., 2010; Penrose, 1992; Plakans, 2010), lässt sich ein übergeordnetes Muster rekonstruieren. Dieses Muster besteht aus drei markanten Ergebnissen, nämlich dass

- Leserinnen und Leser teils deutlich zwischen Aufgabenanforderungen differenzieren, wobei es Unterschiede zwischen Leistungsgruppen bzw. Personen mit divergierendem Vorwissen gibt,
- (partiell) eine Kongruenz von Prozess- und Produktdaten mit der Repräsentation der Aufgabenerfordernisse besteht und
- dass elaboriertere und korrektere mentale Repräsentationen zu dem, was die Aufgabe erfordert, mit besseren Leistungen korrespondieren.

Die bisherigen Studien, die Aufgabenmodelle direkt erfassten und damit eine große Forschungslücke zu schließen beginnen (Chevrier et al., 2020; Greene et al., 2012; Lee & List, 2023b; List, Du & Wang, 2019; Luyten et al., 2001; Schoor et al., 2021), haben entweder vor einer konkreten Aufgabe relativ abstrakt (Chevrier et al., 2020; Greene et al., 2012; Lee & List, 2023b; List, Du & Wang, 2019; Luyten et al., 2001) oder nach einer Aufgabebearbeitung spezifisch (Schoor et al., 2021) das Aufgabenmodell zu erfassen versucht. Dabei kamen unter bildungsnahen Erwachsenen offene Fragen zum Einsatz, die im Nachhinein inhaltsanalytisch kodiert und in Relation zu Prozess- und/oder Leistungsdaten gesetzt wurden. Diese Studien ergaben, dass sich (ausgeprägte) lineare Zusammenhänge zwischen allgemeinem Aufgabenverständnis und spezifischer Aufgabebearbeitung nicht ohne weiteres nachweisen lassen. Gleichwohl zeigen diese Studien, dass Personen teils differenzierte Vorstellungen von den Aufgabenerfordernissen haben. Dennoch sind die Verbindungen zwischen diesen Vorstellungen und tatsächlichem Verhalten und dessen Resultat anscheinend komplexer. Dies zeigt die Studie, die im Kasten „Illustrierendes Beispiel 2“ präsentiert wird.

Illustrierendes Beispiel 2

Welches Verständnis haben junge Erwachsene von fünf Typen von Aufgaben und hat dies etwas mit ihren Textprodukten zu tun?

A) Was war das Erkenntnisinteresse?

Das Forschungsteam interessierte sich dafür, ob junge Erwachsene bei fünf verschiedenen Aufgabentypen (Zieltextsorten), die in der Sekundarstufe und im Studium typisch sind, sensitiv für die Aufgabenerfordernisse sind. Ein weiteres Erkenntnisinteresse lag darin, dieses Aufgabenverständnis mit Leistungsdaten in Form von drei Produktmerkmalen schriftlicher Argumentationen in Bezug zu setzen (List, Du & Wang, 2019).

B) Wer wurde untersucht?

Die Stichprobe bildeten 132, überwiegend weibliche, mehrheitlich europäische, im Durchschnitt 21 Jahre alte Studierende aus einer US-amerikanischen Universität im mittleren Westen der USA. Die Studierenden studierten im Gros Fächer im bildungswissenschaftlichen Bereich.

C) Welche Instrumente kamen zum Einsatz?

Die Testpersonen erhielten einen Stimulus wie diesen: „Bitte schreiben Sie eine Argumentation zu einem Thema der Entwicklungspsychologie, z. B. Natur vs. Kultur, Piaget, Wygotski.“ Hierbei variierte jeweils die Zieltextsorte (Argumentation, Essay, Zusammenfassung, Meinungsäußerung und Forschungsbericht – also insgesamt fünf, die Reihenfolge wurde randomisiert). Die Studierenden sollten dann so genau wie möglich schriftlich beantworten, was sie denken, was diese Aufgabe von ihnen verlangt. Die im Rahmen der offenen Aufgabe entstandenen Texte wurden inhaltsanalytisch kodiert, es gab knapp zwei Dutzend Kodes. Ausgewertet wurde per Zählung, wie viele Personen in ihren Äußerungen Aussagen der jeweils interessierenden Variable/Kodierung getätigt hatten. Für die neun Kategorien, bei denen sich mindestens zehn Prozent der Personen schriftlich geäußert hatten, wurde ermittelt, ob sich die fünf Aufgabentypen statistisch signifikant unterschieden.

Außerdem wurde regressionsanalytisch geprüft, ob beim Aufgabentypus des schriftlichen Argumentierens die Ausprägungen in den Aufgabenmodell-Kategorien mit zwei im Rahmen der Studie zu schreibenden Argumentationen statistisch zusammenhängen. Grundlage hierfür waren jeweils zwei inhaltlich konfligierende Texte. Die beiden studentischen Argumentationen wurden in drei Merkmalen ausgewertet. Erstens betraf dies die Qualität der Argumentationen, zweitens die Nutzung von Zitaten und drittens die Verwendung von inhaltlichen Belegen aus den beiden Bezugstexten.

D) Was waren die Hauptbefunde?

Insgesamt fiel bei den Nennungen auf, dass mit nur einer Ausnahme (Meinungsbildung bei der Zieltextsorte Meinungstext) die Kategorien nicht mehrheitsfähig waren, und nur in zwei weiteren Fällen wurde ein Anteil von 40 Prozent überschritten. Die Daten zeigen spezifische Profile bei den Aufgabenverständnissen (s. Abbildung 2). Im Fall der *Argumentationen* ist ein abzeichnender Schwerpunkt das Positionieren, beidseitiges Abwägen und Begründen. Bei *Meinungsäußerungen* dominieren das subjektive Positionieren und Äußern der eigenen Meinung. *Essays* sind die am stärksten mit dem Schreiben assoziierte Aufgabenform und überdies jene, bei der das Erklären am häufigsten angeführt wurde. Bei den *Zusammenfassungen* fällt die Prävalenz der paraphrasierenden Wiedergabe jener Hauptinhalte auf, die von den Leserinnen und Lesern wiedergegeben und zuvor gefunden werden müssen. *Forschungsberichte* weisen insofern die Konturen des wissenschaftlichen Schreibens auf, als Informationsrecherche und die adressatengerecht sowie objektiv informierende Informationstransformation vordergründig sind. Hinzu kommen die Nutzung und das Belegen von fremden Quellen.