

Manuskriptfassung (preprint) von:

Richter, T. (2026). Kognitions- und entwicklungspsychologische Grundlagen des Interpretierens. In A. Sosna & E.-M. Konrad (Eds.), *Handbuch Interpretieren*. J. B. Metzler.

Kognitions- und entwicklungspsychologische Grundlagen des Interpretierens

Tobias Richter, Lehrstuhl für Psychologie IV, Universität Würzburg

1. Einleitung: Vom Verstehen zum Interpretieren

Die Interpretation literarischer Texte wird hier – im Einklang mit vielen literaturwissenschaftlichen Positionen – als eine bewusste, reflektierte und methodisch strukturierte Tätigkeit verstanden. Wer interpretiert, versucht nicht nur, einen Text in einem elementaren Sinn zu verstehen, also etwa einem Text die darin explizit enthaltenen Informationen zu entnehmen, sondern strebt darüber hinaus an, tieferliegende Bedeutungen und potenzielle Wirkungen des Textes (z. B. ästhetischer, emotionaler oder persuasiver Art) explizit herauszuarbeiten und diese Deutung argumentativ zu begründen. In diesem Sinn stellt Interpretation eine zentrale Praxis der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik dar. Sie beruht auf den Grundannahmen, dass Texte mehrdeutig sein können und dass jede Deutung am Text plausibilisiert werden muss (Jannidis et al. 2003; Szondi 1975).

Angesichts der Komplexität literarischer Interpretationen und der Vielzahl literaturwissenschaftlicher Methoden und Perspektiven wäre es vermessen, den Prozess des Interpretierens literarischer Texte kognitionspsychologisch auch nur annähernd durchdringen zu wollen. Eine aus kognitionspsychologischer Sicht sinnvoll beantwortbare Frage lautet aber, auf welchen grundlegenden Verstehensprozessen die Praxis des Interpretierens beruht. Denn auch das scheinbar einfache Verstehen eines Textes ist kein passives Aufnehmen von Bedeutung. Wer einen Text liest, integriert sprachliche Informationen mit Vorwissen, aktiviert Schemata, konstruiert Situationsmodelle, simuliert die dargestellten Ereignisse und zieht vorwissensgestützte Inferenzen, um einen Text zu verstehen. Viele dieser Prozesse laufen schnell, routinisiert und ohne bewusste Steuerung ab. Im Folgenden wird ein Überblick über diese kognitionspsychologischen Grundlagen des Interpretierens gegeben, mit einem Schwerpunkt auf dem Verstehen literarischer Texte. Für die Diskussion der dargestellten Ansätze ist die Frage leitend, an welchen Stellen im Verstehensprozess das Interpretieren ansetzen kann. Die Diskussion wird zeigen, dass das literaturwissenschaftliche Interpretieren auf allgemeinen Prozessen des Textverstehens aufbaut, aber nicht mit ihnen identisch ist. Es handelt sich beim Interpretieren aus kognitionspsychologischer Sicht um eine elaborierte und

metakognitiv gesteuerte Form des Umgangs mit Texten, in der bestimmte Verstehensprozesse bewusst, methodisch geleitet und begründungsorientiert vertieft und weiterentwickelt werden.

Die Darstellung und Diskussion der kognitionspsychologischen Grundlagen (Abschnitte 2-4) wird durch einen Abriss über die Entwicklung der hierfür relevanten Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter sowie ihrer Fördermöglichkeiten ergänzt (Abschnitt 5). Auch wenn eine eigenständige Entwicklungspsychologie der Interpretationskompetenz allenfalls in Ansätzen vorliegt, zeichnet die psychologische Forschung ein vergleichsweise klares Bild der Entwicklung der Fähigkeiten, die für das Textverstehen relevant sind.

2. Textverstehen als Integration von Vorwissen und Textinformationen

Aus kognitionspsychologischer Sicht ist Textverstehen nicht mit dem Entnehmen von Bedeutung aus einem Text gleichzusetzen. Texte liefern zwar sprachliche Hinweise, die die Bedeutungskonstruktion anleiten (Richter/Schnotz 2018). Wer einen Text liest, baut Bedeutungsstrukturen jedoch erst im Zusammenspiel dieser Hinweise mit dem eigenen Vorwissen auf, wobei neben sprachlichem Wissen und Gattungswissen vor allem allgemeines Weltwissen und thematisches Vorwissen relevant sind. Auch literarisches Verstehen beruht zunächst darauf, dass aus der sprachlichen Oberfläche des Textes eine mentale Repräsentation konstruiert wird, die durch Textinformationen einerseits und das jeweils aktivierte Vorwissen andererseits gespeist wird, wobei bei literarischen Texten zu den aktivierten Vorwissensbeständen sicherlich auch episodische Erinnerungen an persönliche Erfahrungen und Erlebnisse gehören können.

Eine wichtige Theorie, die diese Sichtweise in detaillierten Prozessannahmen ausbuchstabiert, ist das Konstruktions-Integrations-Modell (Construction-Integration Model) von Kintsch (1988, 1998). Dieses Modell beschreibt Textverstehen als zyklischen Prozess, in dem Textinformationen in eine rudimentäre semantische Repräsentation des Textes überführt und mit bereits verarbeiteten Textinformationen und mit Vorwissen verknüpft werden. Die dabei entstehenden mentalen Repräsentationen werden mithilfe von Propositionen beschrieben. Propositionen sind hier keine ganzen Sätze, sondern elementare Aussageeinheiten, die sich als Prädikat-Argument-Strukturen auffassen lassen (van Dijk/Kintsch 1983). Ein Satz der Textoberfläche lässt sich daher in der Regel durch mehrere, teils ineinander verschachtelte Propositionen beschreiben.

Die Grundidee von Propositionen und ihrer Funktion für die Repräsentation von Bedeutungsstrukturen soll anhand von Goethes Gedicht *Ein Gleiches* (auch bekannt als *Wandrer's Nachtlid*) illustriert werden:

Ueber allen Gipfeln
Ist Ruh',
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch

(Goethe 1827, S. 99).

Betrachten wir die ersten beiden Verse des Gedichts: „Über allen Gipfeln / Ist Ruh“. Auf der Repräsentationsebene der Textoberfläche handelt es sich um einen Satz, auf der Repräsentationsebene der sogenannten propositionalen Textbasis wird diese Information jedoch noch weiter in elementare Aussageeinheiten bzw. Prädikat-Argumentstrukturen zerlegt. Informell und vereinfacht könnte etwa eine Proposition repräsentieren, dass an einem bestimmten Ort Ruhe herrscht (P1: RUHE[ORT]). Eine zweite würde ausdrücken, dass sich dieser Ort über den Gipfeln befindet (P2: ÜBER[ORT,GIPFEL]), und eine dritte, dass alle Gipfel gemeint sind (P3: ALLE[GIPFEL]). Wichtig ist für das Modell von Kintsch (1988, 1998) die psychologische Annahme, dass Sätze beim Textverstehen mental in derartige propositionale Einheiten zerlegt werden. Diese werden zu einem Netzwerk verknüpft, das die semantische Struktur des Textes repräsentiert. Die Propositionen werden dabei insbesondere durch gemeinsame Argumente, die in mehreren Propositionen vorkommen, miteinander verknüpft. Im vorliegenden Beispiel sind P1 und P2 durch das gemeinsame Argument ORT miteinander verbunden, P2 und P3 durch das gemeinsame Argument GIPFEL.

Im Konstruktions-Integrations-Modell wird der Aufbau dieser Repräsentation als Zusammenspiel von Konstruktions- und Integrationsprozessen beschrieben. In der Konstruktionsphase entsteht zunächst ein relativ breites, noch wenig geordnetes Aktivierungsmuster. Wörter und Propositionen aus dem Text aktivieren nicht nur die aktuell relevanten Bedeutungen, sondern auch damit assoziierte Informationen aus dem Langzeitgedächtnis. Beim Lesen von *Wandrer's Nachtlid* könnten Ausdrücke wie „Gipfel“, „Wipfel“, „Ruh“ oder „Hauch“ Wissen und individuelle Erfahrungen über Wälder, Stille, Abend- oder Nachtszenen, Müdigkeit oder Naturerfahrung aktivieren. Bei literarisch sozialisierten Personen könnten darüber hinaus beispielsweise Gattungswissen, lyrische Konventionen oder kulturelle Konnotationen mitaktiviert werden. Diese Aktivierung erfolgt

zunächst weitgehend automatisch und assoziativ. Sie ist deshalb deutlich unspezifischer als das, was schließlich in die endgültige mentale Repräsentation eingeht, und enthält auch für das Textverständnis irrelevante Assoziationen.

In der Integrationsphase wird dieses zunächst breite Aktivierungsmuster zu einer kohärenteren Repräsentation verdichtet. Propositionen, die eng miteinander verbunden sind und sich wechselseitig stützen, werden verstärkt. Schwach verknüpfte oder irrelevante Propositionen werden dagegen gehemmt oder deaktiviert (Kintsch 1988, 1998). Dabei beruht die Stärke der Verbindungen auf zwei Faktoren: (1) der Nähe der Propositionen in der propositionalen Textbasis (wie viele „Zwischenschritte“ liegen zwischen zwei Propositionen?) und (2) der Assoziationsstärke von Propositionen oder Konzepten im Vorwissen der Person, die den Text liest. Im Verlauf des Lesens von *Wandrer's Nachtlid* etwa könnten, je nach dem im individuellen Fall aktivierten Vorwissen unterschiedlich akzentuiert, die verschiedenen textlichen Hinweise auf Ruhe und Stillstand verstärkt werden: die Ruhe über den Gipfeln, die kaum spürbare Bewegung in den Wipfeln und das Schweigen der Vögel. Aus diesen Elementen entsteht durch weitere Aktivierungs- und Hemmungsprozesse eine globale und immer präzisere Repräsentation mit weiteren Elementen, die für eine stille, beruhigte Naturszene typisch sind. Die Schlusswendung „Warte nur, balde / Ruhest du auch“ wird dann in diese Repräsentation integriert und im Lichte der bereits aufgebauten Struktur verstanden. Je nach aktiviertem Vorwissen könnte dies zunächst als Ankündigung von Ruhe oder Einschlafen verstanden werden, oder auch als ein Hinweis auf Tod und Vergänglichkeit.

Das Konstruktions-Integrations-Modell beschreibt damit das Verstehen literarischer Texte als einen Prozess, in dem der Text ein Feld möglicher Bedeutungen eröffnet, das durch die Integration von Textinformation und Vorwissen schrittweise zu einem kompakteren propositionalen Netzwerk mit einem stabilen Aktivationsmuster verdichtet wird. Dieses kompaktere propositionale Netzwerk spiegelt das Verständnis des Textinhalts wider. Kintsch (1988, 1998) bezeichnet eine solche vorwissensangereicherte propositionale Struktur auch als Situationsmodell (für eine anders akzentuierte Verwendung dieses Begriffs s. Abschnitt 3).

Eine wichtige Ergänzung zu dem Modell von Kintsch (1988, 1998), das Textverstehen eher als textgeleiteten („bottom-up“) Prozess beschreibt, sind schematheoretische Ansätze, in denen dem Vorwissen eine stärker strukturierende („top-down“) Rolle zugeschrieben wird. Seit Bartlett (1932) wird in der Psychologie betont, dass Verstehen und Erinnern auf Schemata beruhen können, also auf generalisierten Wissensstrukturen, die Konzepte, typische

Situationen, Handlungsabläufe, Rollen oder auch Textsorten repräsentieren. Die individuell vorhandenen und in einer bestimmten Situation aktivierten Schemata bestimmen, welche Informationen beachtet werden, wie mehrdeutige Informationen interpretiert und wie neue Informationen in bestehendes Wissen eingeordnet werden (Anderson/Pearson 1984). Einschlägig ist in diesem Zusammenhang Bartletts Studie zum Erinnern der nordamerikanischen Volkserzählung *The War of the Ghosts*. Die britischen Versuchspersonen in seiner Studie passten ihre Nacherzählung der ihnen kulturell unvertrauten Erzählung an die ihnen vertrauten kulturellen Schemata an: Unvertraute oder schwer integrierbare Elemente wurden ausgelassen, vereinfacht, als ungewöhnlich hervorgehoben oder durch vertrautere Elemente ersetzt. Verstehen und Erinnern erscheinen damit als rekonstruktive Prozesse, in denen Textinformationen vor dem Hintergrund vorhandener Wissensstrukturen ausgewählt, restrukturiert und auch verändert werden können. Für literarische Texte ist dieser Gedanke wichtig, weil das Verstehen solcher Texte oft in hohem Maße davon abhängt, welche Schemata bei der Person aktiviert werden, die den Text liest. Auch dies lässt sich an *Wandrer's Nachtlied* verdeutlichen. Wird beim Lesen ein Schema für Naturbeschreibung oder Abendstimmung aktiviert, dann treten die Gipfel, Wipfel, die Stille und der kaum spürbare Hauch als Elemente einer beruhigten Landschaftsszene hervor. Wird dagegen ein Schema für Schlaf oder Müdigkeit aktiviert, wird die Schlusswendung „Ruhest du auch“ unmittelbar entsprechend interpretiert. Wird schließlich ein Schema für symbolisch verdichtete lyrische Rede oder für Todessemantik aktiviert, dann erscheint dieselbe Schlusswendung als möglicher Hinweis auf Vergänglichkeit oder Sterben.

Schemata strukturieren also die laufende Verarbeitung: Sie beeinflussen, welche Textinformationen als zusammengehörig erscheinen, welche Erwartungen sich aus dem bereits Gelesenen ergeben und welche Aspekte des Textes als überraschend, mehrdeutig oder deutungsbedürftig erscheinen. Das Verhältnis von Konstruktions-Integrations-Modell und Schematheorien lässt sich also als eine unterschiedliche Akzentsetzung verstehen: Das Konstruktions-Integrations-Modell beschreibt detailliert die Dynamik der Bedeutungsaktivierung und -integration, während Schematheorien betonen, dass diese Dynamik durch übergeordnete Wissensstrukturen gerahmt und unter Umständen auch dominiert wird, wenn diese Wissensstrukturen stark und eindeutig sind und der Text selbst nur vergleichsweise schwache und mehrdeutige Hinweise darauf gibt, wie er zu verstehen ist.

Neuere Modelle des Textverstehens erweitern die klassische Erklärung des Textverstehens durch Aktivierung und Integration aus dem Konstruktions-Integrations-Modell (Kintsch 1988, 1998) um einen dritten Prozess, die Validierung. Im Resonanz-

Integrations-Validierungs-Modell (Resonance-Integration-Validation Model, RI-Val) von O'Brien und Cook (2016) wird Textverstehen als Zusammenspiel von Aktivierung, Integration und Validierung gefasst. Wörter und Sätze fungieren als Hinweisreize, die Vorwissen und bereits zuvor gelesene Textinformationen aus dem Langzeitgedächtnis (re-)aktivieren (Aktivierung), und neue Textinformationen werden mit diesen aktivierten Informationen verknüpft (Integration). Weiterhin wird die entstehende Repräsentation aber daraufhin geprüft, ob sie mit dem bereits aufgebauten Verständnis und mit aktiviertem Hintergrundwissen konsistent und plausibel ist (Validierung). Der Prozess der Validierung bezeichnet hier also keine nachträgliche, bewusste und reflektierte Beurteilung des Textes, sondern einen routinisierten Plausibilitäts- und Konsistenzcheck während des Verstehens (s. auch Richter 2015; Singer 2013).

Damit wird Vorwissen eine doppelte Funktion für das Textverstehen zugesprochen. Es dient nicht nur dazu, Leerstellen zu füllen und den Text zu ergänzen, Zusammenhänge herzustellen und das Verstehen zu strukturieren. Vorwissen dient vielmehr auch dazu, neu verarbeitete Informationen auf ihre Passung zum bisher Verstandenen hin zu prüfen. In der Forschung wird dieser Prozess auch als epistemische Überwachung (epistemic monitoring) bezeichnet (Isberner/Richter 2014). Personen, die einen Text lesen, registrieren demnach vielfach bereits im Prozess des Lesens, ob ihnen eine Information plausibel, unplausibel, konsistent oder inkonsistent erscheint. Befunde aus Experimenten mit Lese- und Reaktionszeiten und mit Blickbewegungsmessungen sprechen dafür, dass solche Validierungsprozesse schnell, routinisiert und zumindest teilweise unwillkürlich ablaufen (Isberner/Richter 2014; Richter et al. 2009). Experimente mit dem epistemischen Stroop-Paradigma sind hier besonders instruktiv, weil sie den unwillkürlichen (nicht strategischen) Charakter von Validierungsprozessen belegen. Bei Isberner und Richter (2013) etwa wurden plausible oder unplausible kurze Texte Wort für Wort präsentiert; anschließend war eine davon unabhängige Entscheidung zu treffen, etwa ob das letzte Wort richtig geschrieben war oder seine Farbe gewechselt hatte. Die Reaktionen fielen langsamer aus, wenn die erforderliche positive oder negative Antwort nicht mit der impliziten Plausibilitätsbewertung des Textes übereinstimmte. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass diese Bewertung selbst dann erfolgt, wenn kein entsprechendes Leseziel verfolgt wird.

Für literarische Texte ist das Konzept der Validierung relevant, weil auch hier beim Lesen fortlaufend geprüft werden muss, wie neue Informationen in die entstehende Gesamtbedeutung eingeordnet werden können. Allerdings werden literarische Texte oft gerade dadurch interessant, dass sie mehrere Integrations- und Validierungsmöglichkeiten

anbieten und als fiktionale Texte fiktive Geschichtenwelten mit eigenen Bezugssystemen und Bewertungsmaßstäben etablieren. Tatsächlich werden Validierungsprozesse beim Lesen in der Regel problemlos an bekannte fiktionale Kontexte angepasst. Zum Beispiel wird ein Satz wie „Die Maus hob das Dynamit auf“ normalerweise als unplausibel wahrgenommen, was sich in einer Unterbrechung des Leseflusses niederschlägt. Filik (2008) konnte jedoch in einem Blickbewegungsexperiment zeigen, dass dieser Effekt in einem passenden fiktionalen Kontext (im Beispiel ein Tom-und-Jerry-Cartoon) nicht auftritt.

Richter und Maier (2017) haben diese Überlegungen im Zwei-Stufen-Modell der Validierung weiter ausgearbeitet. Für den vorliegenden Zusammenhang ist dabei vor allem die Unterscheidung der beiden Verarbeitungsstufen im Modell bedeutsam. Die erste Stufe besteht in einer routinisierten, nicht-strategischen Validierung: Neue Informationen werden automatisch daraufhin geprüft, ob sie mit aktiviertem Wissen, subjektiven Überzeugungen und dem bisherigen Textverständnis vereinbar sind. Diese Form der Validierung ist ressourcenschonend und gehört zum normalen Textverstehen. Sie tritt beim Textverstehen also immer auf, sofern bewertungsrelevante Kognitionen aktiviert werden. Die zweite Stufe besteht in einer strategischen Elaboration erkannter Inkonsistenzen. Diese ist langsamer, ressourcenintensiver und abhängig von Verarbeitungszielen, Vorwissen und metakognitiver Steuerung und beim Textverstehen nur unter bestimmten Umständen auf. Erst auf dieser zweiten Stufe erfolgt eine aktive Auseinandersetzung mit schwer integrierbaren oder widersprüchlichen Informationen: Zusätzliche Bezüge werden gesucht, alternative Integrationsmöglichkeiten geprüft und eine tragfähigere Gesamtdeutung erarbeitet.

Für das Verhältnis von Textverstehen und literarischem Interpretieren impliziert diese Unterscheidung erstens, dass nicht nur das Interpretieren, sondern bereits das grundlegende Textverstehen wissensbasiert und konstruktiv ist und in Form der Validierung auch eine grundlegende Form der Bewertung von Textinformationen enthält. Lesende integrieren fortlaufend Textinformationen mit Vorwissen und prüfen die entstehende Repräsentation auf Kohärenz und Plausibilität. Zweitens ist klar, dass literaturwissenschaftliche Interpretation zwar keineswegs mit diesen basalen Prozessen identisch ist, aber auf ihnen aufbauen kann. Interpretation im engeren Sinn setzt häufig dort an, wo der reguläre Verstehensprozess ins Stocken gerät und elaborative Verarbeitungsprozesse angestoßen werden: Wenn Mehrdeutigkeiten als bedeutungstragend behandelt werden, wenn konkurrierende Deutungen nebeneinandergehalten und am Text überprüft werden oder wenn versucht wird, einen spontan auftretenden Konflikt zwischen dem individuellen Vorwissen und Informationen in einem Text durch die Formulierung einer expliziten und begründeten Deutungshypothese

aufzulösen. Schwierigkeiten des Verstehens sind aber natürlich keine notwendige Voraussetzung des Interpretierens. Texte oder Textstellen können auch dann zum Gegenstand einer weiterführenden Interpretation werden, wenn zunächst eine konsistente und plausible Repräsentation aufgebaut werden konnte.¹

3. Textverstehen als Konstruktion von Situationsmodellen und mentale Simulation der dargestellten Ereignisse

Im Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch (1988, 1998) wird das beim Textverstehen aufgebaute Situationsmodell als Netzwerk von Propositionen, also amodaler, abstrakter Bedeutungseinheiten, beschrieben. Diese Modellierung hat den Vorteil, dass die Integration von Textinformationen und Vorwissen präzise beschrieben und in einem komputationalen Modell simuliert werden kann. Sie kann jedoch kaum erklären, wie Lesende beim Textverstehen die dargestellten Ereignisse anschaulich und erfahrungsnah nachvollziehen oder auf ihre Lebenswelt beziehen können. Genau hier setzen Ansätze an, die annehmen, dass beim Textverstehen Situationsmodelle – in diesem Kontext auch „mentale Modelle“ genannt (Johnson-Laird 1983) – als referenzielle Repräsentationen konstruiert werden (van Dijk/Kintsch 1983; Zwaan/Radvansky 1998). Ein Situationsmodell (oder mentales Modell) repräsentiert nach diesen Ansätzen nicht nur den semantischen Gehalt des Textes, sondern die im Text dargestellte Situation selbst, also die Gegenstände, Figuren und Ereignisse, auf die sich der Text bezieht, sowie deren räumliche, zeitliche, kausale und motivationale Beziehungen. Dass Lesende solche Situationsmodelle konstruieren, wird unter anderem an den anschaulichen Vorstellungsbildern deutlich, die beim Lesen fesselnder Geschichten entstehen können.

Die Annahme, dass das Verstehen von Geschichten wesentlich auf dem Aufbau und der Aktualisierung von Situationsmodellen im Sinne referenzieller Repräsentationen beruht, wurde im Ereignis-Indexierungs-Modell (Event Indexing Model) von Zwaan, Langston und Graesser (1995) ausgearbeitet (s. auch Zwaan/Magliano/Graesser 1995; Zwaan/Radvansky 1998). Das Modell geht davon aus, dass Personen, die eine Geschichte lesen, die Geschehnisse entlang von fünf situativen Dimensionen kontinuierlich überwachen: Raum, Zeit, Entität, Kausalität und Motivation. Aufeinanderfolgende Ereignisse in einer

¹ Wenn Interpretationen an Kohärenzbrüchen und Inkonsistenzen ansetzen, entspricht dies grob der von Schleiermacher (1838) so genannten „laxeren Praxis der Kunst“ (S. 29), der zufolge in der Hermeneutik primär Missverständnisse und Verstehensprobleme ausgeräumt werden. Dieser Praxis stellt Schleiermacher (1838) die „strengere Praxis“ (S. 30) gegenüber, der zufolge Verstehen in der Hermeneutik an jedem Punkt aktiv gesucht werden muss.

Geschichte lassen sich umso leichter in ein gemeinsames Situationsmodell integrieren, je stärker sie auf diesen Dimensionen miteinander verbunden sind. Umgekehrt erhöhen Diskontinuitäten, wie etwa ein Ortswechsel, ein Zeitsprung, ein Wechsel der handelnden Figuren oder der Beginn einer neuen Kausalkette, den Verarbeitungsaufwand und können den Lesefluss verlangsamen. Dies zeigte sich beispielsweise in den Lesezeitstudien von Zwaan, Magliano und Graesser (1995), in denen Versuchspersonen literarische Kurzgeschichten lasen, darunter Gabriel García Márquez' *Ein sehr alter Herr mit riesengroßen Flügeln* (1974). Insbesondere temporale und kausale Diskontinuitäten erwiesen sich hier als Prädiktoren verlängerter Lesezeiten. Dabei ist zu beachten, dass die Überwachung der situativen Dimensionen keine metakognitive oder strategische Aktivität darstellt, sondern zu den basalen Verstehensprozessen gehört. Geübte Lesende verfolgen beim Lesen von Geschichten routiniert, wo und wann etwas geschieht, wer beteiligt ist, welche Ereignisse zusammengehören, welche Handlungen die Figuren aus welchen Gründen vollziehen und welche Ziele sie damit verfolgen.

Für das Verstehen narrativer Texte besonders wichtig ist die kausale Dimension. Wer eine Erzählung versteht, kann nachvollziehen, warum Ereignisse eintreten, warum die Figuren in der Erzählung in einer bestimmten Weise handeln und wie spätere Ereignisse aus früheren hervorgehen. Kausalität und Motivation sind dabei eng miteinander verbunden: Handlungen werden erklärbar, wenn sie sich auf die Ziele, Wünsche, Überzeugungen oder Konflikte der handelnden Figuren zurückführen lassen. Viele interpretative Deutungen narrativer Texte setzen an solchen kausalen und motivationalen Dynamiken an: Warum handelt eine Figur so? Welche Ereignisse treiben den Konflikt voran? Welche Folgen hat eine Handlung? Wo bricht eine erwartbare kausale oder motivationale Ordnung auf? Diese Fragen sind durch grundlegende Verstehensprozesse beim Lesen von Geschichten bereits angelegt.

Auch die Verstehensprozesse beim Lesen von Goethes *Wandrer's Nachtlied* lassen sich vor dem Hintergrund der im Ereignis-Indexierungs-Modell beschriebenen situativen Dimensionen rekonstruieren, obwohl es sich nicht um einen narrativen Text im engeren Sinn handelt. Die räumliche Dimension wird durch „Gipfel“, „Wipfel“ und „Walde“ aufgebaut, und die Entitätsdimension verschiebt sich von unbelebten Naturgegenständen über die „Vögelein“ zum angesprochenen „du“. Die zeitliche Dimension wird durch die ruhende Natur und das Adverb „balde“ markiert. Eine explizite Ereignisstruktur fehlt ebenso wie die Motivationsdimension. Dennoch entsteht eine gewisse zeitliche und motivationale Dynamik, weil die zunächst der Natur zugeschriebene Ruhe in der Schlusswendung auf das angesprochene Subjekt übertragen wird. An dieser Verschiebung können verschiedene

Deutungsmuster ansetzen. Das Beispiel zeigt, dass die situativen Dimensionen nicht nur für Erzählungen im engeren Sinn relevant sind, sondern auch in lyrischen Texten eine Rolle spielen, sofern diese eine imaginierbare Situation entwerfen.

An den Situationsmodellansatz knüpft der Ansatz der mentalen Simulation an, der die grundlegende Frage beantworten soll, wie die beim Textverstehen konstruierten Situationsmodelle einen Weltbezug haben, also ihre Funktion als referenzielle Repräsentationen erfüllen können. Die Antwort des Ansatzes der mentalen Simulation lautet, dass die beim Textverstehen beteiligten mentalen Repräsentationen mit solchen Repräsentationen identisch sind oder zumindest stark überlappen, die auch an Wahrnehmungen und Handlungen in der realen Welt beteiligt sind. Diese Repräsentationen nennt man auch modale Repräsentationen, und sie umfassen perzeptuelle Repräsentationen (z. B. visuelle, auditive oder haptische Repräsentationen), motorische Repräsentationen und Empfindungen. Zwaan (2004, 2016) beschreibt Lesende als „immersed experiencer[s]“, also als mit allen Sinnen in die Geschichtenwelt eintauchende Erlebende. Wörter und Sätze reaktivieren Erfahrungen mit den im Text beschriebenen Situationen, Gegenständen, Räumen, Klängen, Farben, Handlungen oder Bewegungen. Beim Lesen zusammenhängender Texte werden die aktivierten Informationen zu einer dynamischen Simulation der dargestellten Ereignisse integriert, die während des Lesens abläuft und das Textverstehen trägt.

Für die Annahme, dass beim Sprach- und Textverstehen perzeptuelle und motorische Repräsentationen aktiviert werden, liegt inzwischen breite Evidenz vor. So konnten Zwaan, Stanfield und Yaxley (2002) zeigen, dass Lesende implizit die Form von Objekten repräsentieren: Nach einem Satz über einen Adler am Himmel wurde das Bild eines Adlers mit ausgebreiteten Flügeln schneller erkannt, nach einem Satz über einen Adler im Nest dagegen das Bild eines sitzenden Adlers. Ähnliche Befunde liegen für die Aktivierung von Farbrepräsentationen beim Wort- und Satzverstehen (z. B. Buchner et al. 2026; Richter/Zwaan 2009) und für motorische Repräsentationen beim Verstehen handlungsbezogener Sätze vor (z. B. Fischer/Zwaan 2008; Zwaan/Taylor 2006). Allerdings belegen solche Aktivierungseffekte noch nicht, dass die Aktivierung modaler Repräsentationen für das Textverstehen notwendig oder auch nur förderlich ist. Diese deutlich stärkere These einer funktionalen Rolle modaler Repräsentationen für das Textverstehen ist empirisch schwieriger zu belegen und bleibt umstritten (s. z. B. Ostarek et al. 2019).

Die Grundidee des Ansatzes der mentalen Simulation lässt sich anhand von *Wandrer's Nachtlid* illustrieren. Diesem Ansatz zufolge würden beim Verstehen des Gedichts

perzeptuelle und sensorische Erfahrungen mit Gipfeln und Baumwipfeln oder Wäldern allgemein aktiviert. Durch die Betonung der auditiven Modalität im Gedicht würde die mentale Simulation in diese Richtung gelenkt, und frühere Wahrnehmungseindrücke und Empfindungen, die mit einem leisen Windhauch, dem Schweigen der Vögel oder auch mit der körperlichen Erwartung von Ruhe verknüpft sind, würden reaktiviert. Die dargestellte Welt wird dem Ansatz der mentalen Simulation zufolge also nicht nur begrifflich verstanden, sondern in einer perzeptuell, motorisch und sensorisch gefärbten Weise nachvollzogen und in gewisser Weise nacherlebt.

Der Ansatz mentaler Simulationen kann erklären, wie Lesende die in einem literarischen Text dargestellten Ereignisse und Situationen wahrnehmungs-, handlungs- und körpernah nachvollziehen. In der kognitionswissenschaftlich orientierten Literaturwissenschaft und Narratologie ist diese Idee aufgegriffen worden, um etwa Immersion, mentale Bildlichkeit, emotionale Beteiligung und das körpernahe Nachvollziehen von Figurenhandlungen zu beschreiben (Caracciolo/Kukkonen 2021; Gallese/Wojciehowski 2011; Kuzmičová 2014). Für die literaturwissenschaftliche Interpretation sind mentale Simulationen allerdings nur mittelbar relevant. Sie sind keine Interpretationen im engeren Sinn, können aber Leseerfahrungen hervorbringen, die Gegenstand interpretativer Prozesse werden. So kann die beim Lesen von *Wandriers Nachtlid* entstehende Simulation von Stille und körperlicher Ruhe eine Interpretation zwar vorbereiten, legt aber per se noch keine bestimmte Interpretation fest. Erst wenn die Erfahrungen beim Lesen sie mit weiteren Merkmalen des Gedichts oder mit sprachlichem, kulturellem oder allgemeinem Weltwissen verknüpft werden, kann daraus eine bestimmte Deutung der angekündigten Ruhe als Schlaf, Tod oder einem Zur-Ruhe-Kommen hervorgehen.

4. Inferenzen beim Textverstehen: Von passivem Textverstehen zu aktiver Deutung

Alle bislang diskutierten psychologischen Theorien zum Textverstehen stimmen in der Annahme überein, dass Texte nie alle Informationen enthalten, die für ihr Verständnis erforderlich sind. Beim Verfassen eines Textes wird vieles unausgesprochen gelassen, in der Erwartung, dass diejenigen, die ihn lesen, die fehlenden Informationen auf der Grundlage ihres Vorwissens ergänzen. In der Psychologie des Textverstehens werden solche Prozesse als Inferenzen bezeichnet. Inferenzen reichern die aus dem Text gewonnenen Informationen an, strukturieren sie und verknüpfen sie zu kohärenten mentalen Repräsentationen. Sie sind damit kein Phänomen, das nur im Zusammenhang des Interpretierens auftritt, sondern ein integraler Bestandteil des Textverstehens (Richter/Schnotz 2018; Singer 2006). An *Wandriers Nachtlid*

wird der Stellenwert von Inferenzen für das Textverstehen besonders deutlich: Der textlich äußerst sparsam gehaltene, lyrisch verdichtete Text kommuniziert explizit nur sehr wenige Informationen, und diese auch noch in sprachlich verknappter Form. Trotzdem entwirft er eine imaginierbare Natur- und Wahrnehmungsszene, die potenziell mit Bedeutungen verknüpft wird, die weit über die Szene selbst hinausreichen. Dieser Bedeutungsreichtum kommt, psychologisch gesehen, dadurch zustande, dass beim Lesen Inferenzen gebildet werden.

Einige Inferenzen sind für ein angemessenes Textverständnis notwendig. Dazu gehören etwa anaphorische Inferenzen, mit denen Bezüge zwischen Ausdrücken hergestellt werden (etwa die Bestimmung der Referenz von Pronomina) oder kausale Inferenzen, die Ereignisse in einer Geschichte miteinander verbinden. Um etwa den Zusammenhang der beiden Sätze „Wir holten den Proviant für das Picknick aus dem Auto. Das Bier war warm“ zu verstehen, muss man erschließen, dass das Bier ein Teil des Proviantes ist, und dass das Bier vermutlich warm geworden ist, weil die Sonne geschienen und das Auto erwärmt hat (Beispiel nach Haviland/Clark 1974). Solche Inferenzen werden auch Brückeninferenzen genannt, weil sie eine kognitive „Brücke“ zwischen zwei Sätzen bilden. Ohne solche Inferenzen bliebe das Textverständnis fragmentarisch, und es wäre gar nicht möglich, ein kohärentes Situationsmodell zu konstruieren (weder im Sinne von Kintsch 1988, 1998, noch im Sinne von Zwaan/Radvansky 1998). Andere Inferenzen sind dagegen fakultativ. Elaborative Inferenzen etwa ergänzen zusätzliche Informationen, Erklärungen oder Merkmale von Personen, Objekten oder Situationen, die im Text nicht ausdrücklich angelegt sein müssen. Prädiktive Inferenzen betreffen Erwartungen darüber, wie sich eine Situation oder Handlung weiterentwickeln könnte. Thematische Inferenzen beziehen sich auf zusammenfassende Einschätzungen, worum es in einem Text geht. Solche fakultativen Inferenzen können das Verständnis vertiefen und bereichern. Ob diese Inferenzen überhaupt gebildet werden und zu welchem Ergebnis sie führen, hängt aber von dem Vorwissen sowie von den Lesezielen, Interessen und Perspektiven der Lesenden ab.

Die Unterscheidung zwischen notwendigen und fakultativen Inferenzen steht im Zentrum der klassischen Debatte zwischen minimalistischen und konstruktionistischen Positionen. Nach der minimalistischen Position von McKoon und Ratcliff (1992) werden beim normalen Lesen vor allem solche Inferenzen routinemäßig gezogen, die für die Herstellung von Sinnzusammenhängen zwischen benachbarten Sätzen (lokale Kohärenz) notwendig sind oder auf unmittelbar verfügbaren Informationen beruhen. Die konstruktionistische Inferenztheorie von Graesser, Singer und Trabasso (1994) nimmt

demgegenüber an, dass Personen, die eine Geschichte lesen, danach streben, ein kohärentes Situationsmodell aufzubauen, nach Erklärungen für Geschehnisse suchen und ihre Verarbeitung des Textes an Lesezielen ausrichten. Aus dieser Position, die an das Ereignis-Indexierungs-Modell (Zwaan et al. 1995) angelehnt ist, folgt, dass unter geeigneten Bedingungen mehr Inferenzen gebildet werden, als für ein minimales Textverständnis notwendig wären, insbesondere auch kausale, motivationale und globale Inferenzen.

Inzwischen werden die beiden Positionen nicht mehr als unvereinbare Alternativen verstanden. Vielmehr hängen der Umfang der Inferenzbildung und die Art der gebildeten Inferenzen von Text, Lesesituation und Lesenden ab. Wenn schnell gelesen wird, wenig Vorwissen verfügbar ist oder nur geringe Anforderungen an das Verständnis gestellt werden, kann eine relativ minimalistische Repräsentation genügen. Wenn Lesende dagegen an ihr eigenes Textverständnis hohe Kohärenzstandards anlegen, mehr Zeit investieren, über einschlägiges Vorwissen verfügen oder eine Aufgabe bearbeiten, die ein vertieftes Verständnis verlangt, werden eher weitergehende Inferenzen gebildet. Van den Broek et al. (2011) beschreiben solche Kohärenzstandards als implizite oder explizite Maßstäbe für die Qualität der beim Lesen aufgebauten mentalen Repräsentation. Diese Standards bestimmen, wann automatisches Verstehen als ausreichend erlebt wird und wann zusätzliche strategische Verarbeitung einsetzt. Eine ähnliche Sichtweise wird im Zwei-Stufen-Modell von Richter und Maier (2017) bezüglich der Bewertungen von Textinformationen vertreten (s. Abschnitt 2).

Literaturwissenschaftliche Interpretationen greifen häufig auf fakultative Inferenzen zurück, die für ein grundlegendes Textverständnis nicht erforderlich sind. Daraus folgt, dass die gebildeten Inferenzen und letztlich der Inhalt und der Umfang der Interpretation von den jeweiligen Lesezielen, den Kohärenzstandards und dem jeweils verfügbaren oder salienten Vorwissen der interpretierenden Person abhängen. Diese Faktoren beeinflussen etwa, welche Textstellen wie zueinander in Beziehung gesetzt werden, welche Motive, Handlungen oder formalen Merkmale eines Textes herausgearbeitet und aufeinander bezogen werden und vor welchem literarischen, historischen oder kulturellen Hintergrund ein Text gedeutet wird.

5. Entwicklung des Textverstehens im Kindes- und Jugendalter

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die mentalen Prozesse und Repräsentationen, die beim Textverstehen eine Rolle spielen, aus einer kognitionspsychologischen Perspektive beschrieben und diskutiert. Allerdings unterscheiden sich Menschen darin, wie effizient sie die dargestellten Prozesse ausführen können. Zudem entwickeln sich die dem Textverstehen zugrunde liegenden Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter sowohl qualitativ als

quantitativ – ein Umstand, der nicht zuletzt für die Literaturdidaktik von Bedeutung ist. Wenn das Interpretieren an das Textverstehen anschließt und sich zumindest teilweise als eine methodisch strukturierte Form vorwissengestützter fakultativer Inferenzbildung verstehen lässt, ist es für Lehrkräfte relevant zu wissen, welche Kompetenzen sie bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters voraussetzen können.

Literarische Texte können sowohl in schriftlicher Form, gedruckt oder digital, als auch auditiv, z.B. beim Vorlesen oder als Hörbuch oder Hörspiel, dargeboten und rezipiert werden. Viele der für das Textverstehen relevanten Kompetenzen sind modalitätsübergreifend und betreffen das sprachliche Verstehen unabhängig davon, ob ein Text gelesen oder gehört wird. Eine zusätzliche Anforderung schriftlicher Texte besteht jedoch darin, dass die Wörter des Textes zunächst durch Dekodieren aus dem schriftsprachlichen Code zugänglich gemacht werden müssen. Diese Unterscheidung steht im Mittelpunkt der sogenannten einfachen Sicht auf das Lesen (Simple View of Reading, Gough/Tunmer 1986), derzufolge sich das individuell erreichte Leseverständnis als Produkt aus Dekodierfähigkeit und allgemeiner sprachlicher Verstehenskompetenz modellieren lässt (für eine empirische Prüfung im Deutschen s. Knoepke et al. 2013).

Die allgemeine sprachliche Verstehenskompetenz entwickelt sich schon lange vor dem Schuleintritt, beginnend in der frühen Kindheit. Zwei für das spätere Leseverständnis besonders relevante basale Komponenten der sprachlichen Verstehenskompetenz sind Wortschatz und grammatische Fähigkeiten, die sich im Laufe der Vorschulzeit ausdifferenzieren und bei Schuleintritt erhebliche individuelle Unterschiede aufweisen. Sowohl der Wortschatz als auch die grammatischen Kompetenzen sind prädiktiv für das spätere Leseverständnis in der Grundschule, mit moderaten, aber zuverlässig nachweisbaren längsschnittlichen Zusammenhängen (für metaanalytische Evidenz s. Hjetland et al., 2020; Jago et al. 2025). Die Entwicklung der allgemeinen Verstehenskompetenz im Vorschulalter und damit indirekt auch das spätere Leseverständnis können durch eine entsprechende Förderung positiv beeinflusst werden. Eine anregungsreiche häusliche Literacy-Umgebung (home literacy environment), insbesondere regelmäßiges gemeinsames Vorlesen und ein früher und häufiger Kontakt mit Büchern, steht mit einer günstigeren Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und späteren Leseleistungen im Zusammenhang (z.B. Mol/Bus 2011; Sénéchal/LeFevre 2002). Darüber hinaus können allgemeine sprachliche Fähigkeiten und das spätere Leseverständnis auch durch gezielte und längerfristig angelegte Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten verbessert werden (z.B. Fricke et al. 2013).

In der Regel mit Beginn der systematischen Leseinstruktion bei Schuleintritt entwickelt sich mit der Dekodierfähigkeit die zweite Komponente des Leseverständnisses im Sinne der Simple View of Reading. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs beschreiben dabei einen Übergang von einer zunächst logographischen über eine alphabetische hin zu einer orthographischen Phase der Worterkennung (Frith 1986). Während Kinder in der alphabetischen Phase Wörter vor allem durch die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen erlesen (phonologische Rekodierung), ermöglicht der zunehmende Aufbau orthographischer Repräsentationen als Teil des mentalen Lexikons eine direkte und damit wesentlich effizientere Worterkennung (Richter/Müller 2017). Der Übergang zur orthographischen Phase wird vor allem durch Lesepraxis vorangetrieben, bei der das erfolgreiche Erlesen unbekannter Wörter zum Aufbau und zur Festigung orthographischer Repräsentationen beiträgt (Share 1995). Im Deutschen mit seiner relativ transparenten Orthographie erreichen die meisten Kinder bereits in den ersten Grundschuljahren eine hohe Dekodiergenauigkeit, wohingegen sich die Routinisierung der Worterkennung und damit diese Leseflüssigkeit über die gesamte Grundschulzeit weiterentwickeln und auch am Übergang auf die weiterführende Schule große interindividuelle Unterschiede bestehen bleiben (Karageorgos et al. 2020). Eine effiziente Worterkennung ist ihrerseits eine wichtige Voraussetzung für das Leseverständnis auf Textebene, da bei mangelnder Routinisierung der Worterkennung kognitive Ressourcen gebunden werden, die dann für verstehensrelevante Prozesse wie z.B. Inferenzen und Lesestrategien nur eingeschränkt zur Verfügung stehen (Karageorgos et al. 2020; Richter et al. 2013). Bei Kindern mit anhaltenden Schwierigkeiten kann die Entwicklung der Worterkennung durch gezielte Förderung unterstützt werden. Positive Effekte sind etwa für silbenbasierte analoge und digitale Trainings belegt, die ab der zweiten Klasse eingesetzt werden können (Müller et al. 2020; Heß et al. 2024; für einen Überblick über wirksame Förderansätze s. Müller/Richter 2017).

Neben den basalen sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich im Laufe der Schulzeit auch hierarchiehöhere Kompetenzen des Textverstehens weiter. Dazu gehören insbesondere die Fähigkeit, Inferenzen zu bilden, das eigene Textverständnis zu überwachen (comprehension monitoring) sowie Wissen über und die Nutzung von Textstrukturen. In einer vierjährigen Längsschnittstudie von Oakhill und Cain (2012) erwiesen sich diese Kompetenzen bereits im Grundschulalter als eigenständige Prädiktoren der späteren Leseverständnisleistung, auch unter Kontrolle des früheren Leseverständnisses und sprachlicher Fähigkeiten. Diese hierarchiehöheren Verstehenskompetenzen sind grundsätzlich förderbar. Insbesondere die explizite Vermittlung von Lesestrategien und

Textstrukturwissen ab den höheren Grundschulklassen und zu Beginn der Sekundarstufe kann das Leseverständnis verbessern, wobei positive Effekte auch für das Verständnis narrativer Texte belegt sind (z.B. Bogaerds-Hazenberg et al. 2021; Filderman et al. 2022).

Das Gros der psychologischen Forschung zu Lesestrategien und Interventionen zu ihrer Förderung bezieht sich allerdings auf allgemeines Leseverstehen und häufig auf Sachtexte. Zwar liegt es nahe, dass Textstrukturwissen, Fähigkeiten zur Inferenzbildung und die Fähigkeit zur metakognitiven Überwachung des eigenen Verstehens wichtige Voraussetzungen auch für das literarische Interpretieren darstellen. Dieser Zusammenhang ist bislang jedoch kaum systematisch erforscht worden. Eine Entwicklungspsychologie der literarischen Interpretationskompetenz liegt bislang nur in Ansätzen vor (z.B. Peskin 2010). In der Literaturdidaktik wurde von Frederking et al. (2012) ein Modell literarischer Verstehens- und Urteilskompetenz entwickelt und empirisch überprüft, demzufolge diese Kompetenz zwar eng mit dem Textverständnis für Sachtexte zusammenhängt, sich aber dennoch konzeptuell und teilweise auch psychometrisch davon abgrenzen lässt. Ähnlich wie die wenigen Arbeiten zur Entwicklung des Interpretierens beschränken sich die vorliegenden Interventionsstudien auf einzelne Teilbereiche wie die symbolische Interpretation literarischer Texte (Peskin/Wells-Jopling 2012). In zwei Interventionsstudien in der 10. bzw. 12. Jahrgangsstufe konnten Levine und Horton (2013; 2015) beispielsweise zeigen, dass eine affektbasierte Interpretationsstrategie, bei der affektiv auffällige Textstellen bewertet und diese Bewertungen anschließend begründet werden, Inferenzen und Interpretationsansätze anregen kann.

6. Schluss: Literaturwissenschaftliche Interpretation als metakognitiv gesteuerte Erweiterung des Textverstehens

Die in den vorangegangenen Abschnitten diskutierten Theorien und Befunde ermöglichen eine präzisere Bestimmung der kognitiven Voraussetzungen literarischen Interpretierens. Die literaturwissenschaftliche Praxis des Interpretierens lässt sich als eine elaborierte, metakognitiv gesteuerte und methodisch strukturierte Erweiterung des allgemeinen Textverstehens einordnen, die auf basalen Verstehensprozessen aufbaut und sich direkt an konstruktive Verstehensprozesse wie elaborative Inferenzen und Bewertungen anschließt. In ihrer Diskussion kognitiver Ansätze zur Interpretation literarischer Texte kommt McCarthy (2015) zu einer ähnlichen Einschätzung. Sie argumentiert, dass das Lesen literarischer Texte in aller Regel nicht nur wörtliches Textverstehen, sondern auch die Konstruktion tieferer, nicht explizit im Text an gesprochener Bedeutungen umfasst. Das

Interpretieren setzt hier an, geht aber als methodisch strukturierte und theoretisch informierte literaturwissenschaftliche Praxis über alltägliche Formen des literarischen Verstehens hinaus, wie sie etwa beim Freizeitlesen vorkommen.

In der Literaturwissenschaft oder im Literaturunterricht der Oberstufe werden literarische Texte typischerweise nicht nur mit dem Ziel gelesen, einer Handlung folgen oder eine dargestellte Situation verstehen zu können. Vielmehr geht es oft darum, alternative Lesarten zu prüfen und Deutungshypothesen anhand des Textes und kontextueller Informationen zu belegen. Dafür werden, je nach literaturwissenschaftlicher Perspektive und Methodik, etwa Mehrdeutigkeiten gezielt herausgearbeitet, Motive, symbolische oder thematische Zusammenhänge rekonstruiert, stilistische Besonderheiten analysiert oder Inkonsistenzen und Brüche im Erzählfluss im Hinblick auf ihre Implikationen für die Bedeutung und Wirkung eines Textes betrachtet. Aus kognitionspsychologischer Sicht beruhen diese interpretierenden Aktivitäten auf fakultativen Inferenzen und Bewertungsprozessen, wie sie etwa im Zwei-Stufen-Modell der Validierung (Richter/Maier, 2017) angenommen werden. Diese Inferenzen verbinden Textinformationen mit unterschiedlichsten Formen des Vorwissens: neben allgemeinem Weltwissen zum Beispiel mit Gattungswissen und Wissen über Erzählformen und rhetorisch-stilistische Gestaltungsmittel, mit historischem oder literaturhistorischem Wissen sowie mit Wissen über literarische Motive und Tropen, Metaphern, intertextuelle Bezüge oder kulturelle Deutungsmuster. Anders als etwa Brückeninferenzen werden solche Inferenzen kaum durch den Text und sprachliche Konventionen vorstrukturiert. Sie können in Umfang, Richtung und Ergebnis erheblich variieren, was sich in der Pluralität und prinzipiellen Nicht-Absgeschlossenheit literaturwissenschaftlicher Interpretationen widerspiegelt.

Die Fähigkeit, solche Inferenzen zu ziehen, entwickelt sich im Laufe der Schulzeit erst und hängt – wie das individuell erreichbare Textverständnis insgesamt – neben dem Vorwissen von textstrukturellem Wissen, basalen Lesefähigkeiten und allgemeinen Verstehenskompetenzen ab, wobei letztere sich bereits beginnend mit der frühen Kindheit entwickeln. Die genannten Kompetenzen bilden aus psychologischer Sicht die Grundlage des Interpretierens, weisen aber große individuelle Unterschiede auf. Entsprechende Defizite, die auch noch im Jugend- und Erwachsenenalter bestehen, können der Möglichkeit, literarische Texte zu interpretieren, im individuellen Fall enge Grenzen setzen.

Primärliteratur

García Márquez, Gabriel: Ein sehr alter Herr mit riesengroßen Flügeln [1968]. Aus dem Spanischen von Curt Meyer-Clason. In: Ders.: Das Leichenbegängnis der Großen Mama und andere Geschichten. Köln 1974.

Goethe, Johann Wolfgang: Ein Gleiches. In: Ders.: Goethe's Werke. Vollständige Ausgabe letzter Hand. Erster Band. Stuttgart/Tübingen 1827, 99. Digitalisat/Transkription in Wikisource: Ein Gleiches, https://de.wikisource.org/wiki/Ein_Gleiches (1.5.2026)

Forschungsliteratur

Anderson, Richard C./Pearson, P. David: A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In: P. David Pearson (Hg.): Handbook of Reading Research. New York/London 1984, 255–291.

Bartlett, Frederic C.: Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge 1932.

Bogaerds-Hazenberg, Suzanne T. M./Evers-Vermeul, Jacqueline/van den Bergh, Huub: A Meta-Analysis on the Effects of Text Structure Instruction on Reading Comprehension in the Upper Elementary Grades. In: Reading Research Quarterly 56/3 (2021), 435–462. DOI: 10.1002/rrq.311.

Buchner, Emily L./Richter, Tobias/Lenhard, Wolfgang: The Processing of Color Words in Sentence Comprehension. In: Quarterly Journal of Experimental Psychology (2026), Online First. DOI: 10.1177/17470218261428130.

Caracciolo, Marco/Kukkonen, Karin: With Bodies. Narrative Theory and Embodied Cognition. Columbus, OH 2021.

Filderman, Marissa J./Austin, Christy R./Boucher, Alexis N./O'Donnell, Katherine/Swanson, Elizabeth A.: A Meta-Analysis of the Effects of Reading Comprehension Interventions on the Reading Comprehension Outcomes of Struggling Readers in Third Through 12th Grades. In: Exceptional Children 88/2 (2022), 163–184. DOI: 10.1177/00144029211050860.

Filik, Ruth: Contextual Override of Pragmatic Anomalies. Evidence from Eye Movements. In: Cognition 106/2 (2008), 1038–1046. DOI: 10.1016/j.cognition.2007.04.006.

Fischer, Martin H./Zwaan, Rolf A.: Embodied Language. A Review of the Role of the Motor System in Language Comprehension. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 61/6 (2008), 825–850. DOI: 10.1080/17470210701623605.

Frederking, Volker/Henschel, Sofie/Meier, Christel/Roick, Thorsten/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver: Beyond Functional Aspects of Reading Literacy. Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature* 12 (2012), 1–24. DOI: 10.17239/L1ESLL-2012.01.02.

Fricke, Silke/Bowyer-Crane, Claudine/Haley, Allyson J./Hulme, Charles/Snowling, Margaret J.: Efficacy of Language Intervention in the Early Years. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54/3 (2013), 280–290. DOI: 10.1111/jcpp.12010.

Frith, Uta: A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. In: *Annals of Dyslexia* 36/1 (1986), 69–81. DOI: 10.1007/BF02648022.

Gallese, Vittorio/Wojciehowski, Hannah Chapelle: How Stories Make Us Feel. Toward an Embodied Narratology. In: *California Italian Studies* 2/1 (2011), 1–35. DOI: 10.5070/C321008974.

Gough, Philip B./Tunmer, William E.: Decoding, Reading, and Reading Disability. In: *Remedial and Special Education* 7/1 (1986), 6–10. DOI: 10.1177/074193258600700104.

Graesser, Arthur C./Singer, Murray/Trabasso, Tom: Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. In: *Psychological Review* 101/3 (1994), 371–395. DOI: 10.1037/0033-295X.101.3.371.

Haviland, Susan E./Clark, Herbert H.: What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13/5 (1974), 512–521. DOI: 10.1016/S0022-5371(74)80003-4.

Heß, Janina/Karageorgos, Panagiotis/Müller, Bettina/Riedmann, Anna/Schaper, Philipp/Lugrin, Birgit/Richter, Tobias: Improving Word Reading Skills of Low-Skilled Readers. An Intervention Combining a Syllable-Based Approach with Digital Game-Based Features. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 40/5 (2024), 2306–2324. DOI: 10.1111/jcal.13021.

Hjetland, Hanne Næss/Brinchmann, Ellen Iren/Scherer, Ronny/Hulme, Charles/Melby-Lervåg, Monica: Preschool Pathways to Reading Comprehension. A Systematic Meta-

Analytic Review. In: Educational Research Review 30 (2020), 100323. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100323.

Isberner, Maj-Britt/Richter, Tobias: Can Readers Ignore Implausibility? Evidence for Nonstrategic Monitoring of Event-Based Plausibility in Language Comprehension. In: Acta Psychologica 142/1 (2013), 15–22. DOI: 10.1016/j.actpsy.2012.10.003.

Isberner, Maj-Britt/Richter, Tobias: Comprehension and Validation. Separable Stages of Information Processing? A Case for Epistemic Monitoring in Language Comprehension. In: David N. Rapp/Jason L. G. Braasch (Hg.): Processing Inaccurate Information. Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences. Cambridge, Mass./London 2014, 245–276.

Jago, Lana S./Monaghan, Padraic/Alcock, Katie/Cain, Kate: The Effect of Preschool Vocabulary and Grammar on Early Reading Comprehension and Word Reading. A Systematic Review and Meta-Analysis. In: Educational Research Review 47 (2025), 100680. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100680.

Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martínez, Matías/Winko, Simone (Hg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin/New York 2003.

Johnson-Laird, Philip N.: Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Cambridge 1983.

Karageorgos, Panagiotis/Richter, Tobias/Haffmans, Maj-Britt/Schindler, Julia/Naumann, Johannes: The Role of Word-Recognition Accuracy in the Development of Word-Recognition Speed and Reading Comprehension in Primary School. A Longitudinal Examination. In: Cognitive Development 56 (2020), 100949. DOI: 10.1016/j.cogdev.2020.100949.

Kintsch, Walter: Comprehension. A Paradigm for Cognition. Cambridge 1998.

Kintsch, Walter: The Role of Knowledge in Discourse Comprehension. A Construction-Integration Model. In: Psychological Review 95/2 (1988), 163–182.

Knoepke, Julia/Richter, Tobias/Isberner, Maj-Britt/Neeb, Yvonne/Naumann, Johannes: Leseverstehen = Hörverstehen × Dekodieren? Ein stringenter Test der Simple View of Reading bei deutschsprachigen Grundschulkindern. In: Angelika Redder/Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster/New York/München/Berlin 2013, 256–276.

- Kuzmičová, Anežka: Literary Narrative and Mental Imagery. A View from Embodied Cognition. In: *Style* 48/3 (2014), 275–293. DOI: 10.5325/style.48.3.0275.
- Levine, Sarah/Horton, William S.: Using Affective Appraisal to Help Readers Construct Literary Interpretations. In: *Scientific Study of Literature* 3/1 (2013), 105–136. DOI: 10.1075/ssol.3.1.10lev.
- Levine, Sarah/Horton, William S.: Helping High School Students Read Like Experts. Affective Evaluation, Salience, and Literary Interpretation. In: *Cognition and Instruction* 33/2 (2015), 125–153. DOI: 10.1080/07370008.2015.1029609.
- McCarthy, Kathryn S.: Reading beyond the Lines. A Critical Review of Cognitive Approaches to Literary Interpretation and Comprehension. In: *Scientific Study of Literature* 5/1 (2015), 99–128. DOI: 10.1075/ssol.5.1.05mcc.
- McKoon, Gail/Ratcliff, Roger: Inference during Reading. In: *Psychological Review* 99/3 (1992), 440–466. DOI: 10.1037/0033-295X.99.3.440.
- Mol, Suzanne E./Bus, Adriana G.: To Read or Not to Read. A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood. In: *Psychological Bulletin* 137/2 (2011), 267–296. DOI: 10.1037/a0021890.
- Müller, Bettina/Richter, Tobias: Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse. In: Maik Philipp (Hg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim 2017, 236–251.
- Müller, Bettina/Richter, Tobias/Karageorgos, Panagiotis: Syllable-Based Reading Improvement. Effects on Word Reading and Reading Comprehension in Grade 2. In: *Learning and Instruction* 66 (2020), 101304. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2020.101304.
- O’Brien, Edward J./Cook, Anne E.: Separating the Activation, Integration, and Validation Components of Reading. In: Brian H. Ross (Hg.): *Psychology of Learning and Motivation*. Bd. 65. Amsterdam/Boston 2016, 249–276.
- Oakhill, Jane V./Cain, Kate: The Precursors of Reading Ability in Young Readers. Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. In: *Scientific Studies of Reading* 16/2 (2012), 91–121. DOI: 10.1080/10888438.2010.529219.

Ostarek, Markus/Joosen, Danna/Ishag, Asifa/De Nijs, Martijn/Huettig, Falk: Are Visual Processes Causally Involved in “Perceptual Simulation” Effects in the Sentence-Picture Verification Task? In: *Cognition* 182 (2019), 84–94. DOI: 10.1016/j.cognition.2018.08.017.

Peskin, Joan: The Development of Poetic Literacy During the School Years. In: *Discourse Processes* 47/2 (2010), 77–103. DOI: 10.1080/01638530902959653.

Peskin, Joan/Wells-Jopling, Rebecca: Fostering Symbolic Interpretation During Adolescence. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 33/1 (2012), 13–23. DOI: 10.1016/j.appdev.2011.08.002.

Richter, Tobias/Isberner, Maj-Britt/Naumann, Johannes/Neeb, Yvonne: Lexical Quality and Reading Comprehension in Primary School Children. In: *Scientific Studies of Reading* 17/6 (2013), 415–434. DOI: 10.1080/10888438.2013.764879.

Richter, Tobias/Maier, Johanna: Comprehension of Multiple Documents with Conflicting Information. A Two-Step Model of Validation. In: *Educational Psychologist* 52/3 (2017), 148–166. DOI: 10.1080/00461520.2017.1322968.

Richter, Tobias/Müller, Bettina: Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In: Maik Philipp (Hg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim 2017, 51–66.

Richter, Tobias/Schnotz, Wolfgang: Textverstehen. In: Detlef Rost/Jörn R. Sparfeldt/Susanne Buch (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim 2018, 826–837.

Richter, Tobias/Schroeder, Sascha/Wöhrmann, Britta: You Don’t Have to Believe Everything You Read. Background Knowledge Permits Fast and Efficient Validation of Information. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 96/3 (2009), 538–558. DOI: 10.1037/a0014038.

Richter, Tobias/Zwaan, Rolf A.: Processing of Color Words Activates Color Representations. In: *Cognition* 111/3 (2009), 383–389. DOI: 10.1016/j.cognition.2009.02.011.

Richter, Tobias: Validation and Comprehension of Text Information. Two Sides of the Same Coin. In: *Discourse Processes* 52/5–6 (2015), 337–352. DOI: 10.1080/0163853X.2015.1025665.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: *Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament*. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und

nachgeschriebenen Vorlesungen hg. von Friedrich Lücke. Berlin 1838. Digitalisat im Internet Archive: <https://archive.org/details/hermeneutikundkr00schl> (6.8.2026).

Sénéchal, Monique/LeFevre, Jo-Anne: Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill. A Five-Year Longitudinal Study. In: *Child Development* 73/2 (2002), 445–460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417.

Share, David L.: Phonological Recoding and Self-Teaching. Sine Qua Non of Reading Acquisition. In: *Cognition* 55/2 (1995), 151–218. DOI: 10.1016/0010-0277(94)00645-2.

Singer, Murray: Discourse Inference Processes. In: Morton Ann Gernsbacher (Hg.): *Handbook of Psycholinguistics*. 2. Aufl. San Diego/London 2006, 343–378.

Singer, Murray: Validation in Reading Comprehension. In: *Current Directions in Psychological Science* 22/5 (2013), 361–366. DOI: 10.1177/0963721413495236.

Szondi, Peter: *Einführung in die literarische Hermeneutik*. Frankfurt a.M. 1975.

van den Broek, Paul/Bohn-Gettler, Catherine M./Kendeou, Panayiota/Carlson, Sarah/White, Mary Jane: When a Reader Meets a Text. The Role of Standards of Coherence in Reading Comprehension. In: Matthew T. McCrudden/Joseph P. Magliano/Gregory Schraw (Hg.): *Text Relevance and Learning from Text*. Charlotte, N.C. 2011, 123–139.

van Dijk, Teun A./Kintsch, Walter: *Strategies of Discourse Comprehension*. New York 1983.

Zwaan, Rolf A./Langston, Mark C./Graesser, Arthur C.: The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension. An Event-Indexing Model. In: *Psychological Science* 6/5 (1995), 292–297. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00513.x.

Zwaan, Rolf A./Magliano, Joseph P./Graesser, Arthur C.: Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21/2 (1995), 386–397. DOI: 10.1037/0278-7393.21.2.386.

Zwaan, Rolf A./Radvansky, Gabriel A.: Situation Models in Language Comprehension and Memory. In: *Psychological Bulletin* 123/2 (1998), 162–185. DOI: 10.1037/0033-2909.123.2.162.

Zwaan, Rolf A./Stanfield, Robert A./Yaxley, Richard H.: Language Comprehenders Mentally Represent the Shapes of Objects. In: *Psychological Science* 13/2 (2002), 168–171. DOI: 10.1111/1467-9280.00430.

Zwaan, Rolf A./Taylor, Lawrence J.: Seeing, Acting, Understanding. Motor Resonance in Language Comprehension. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 135/1 (2006), 1–11. DOI: 10.1037/0096-3445.135.1.1.

Zwaan, Rolf A.: Situation Models, Mental Simulations, and Abstract Concepts in Discourse Comprehension. In: *Psychonomic Bulletin & Review* 23/4 (2016), 1028–1034. DOI: 10.3758/s13423-015-0864-x.

Zwaan, Rolf A.: The Immersed Experiencer. Toward an Embodied Theory of Language Comprehension. In: Brian H. Ross (Hg.): *The Psychology of Learning and Motivation*. Bd. 44. New York 2004, 35–62. DOI: 10.1016/S0079-7421(03)44002-4.