

Lehren und Lernen



Wolfgang Lenhard

Leseverständnis und Lesekompetenz

Grundlagen – Diagnostik – Förderung

2., aktualisierte Auflage

Kohlhammer

nisse im Laufe des 10-tägigen Zeltlagers. An einem späten Abend wird eine Nachtwanderung gemacht. Inmitten dieses Erlebnisberichts taucht der Satz auf: »Der dunkle Nachtwald war voller Geräusche und Paula fürchtete sich ein wenig im Dunkeln.«

Bei diesem Satz, der in eine größere Rahmenhandlung eingebettet ist, wird zunächst der erste Halbsatz, danach der zweite gelesen. Beide stellen relativ unabhängige Strukturen dar, die durch die Konjunktion »und« lose miteinander verknüpft sind. Die syntaktische Struktur des Satzes (Tiefenstruktur) lässt sich stark vereinfacht folgendermaßen darstellen:

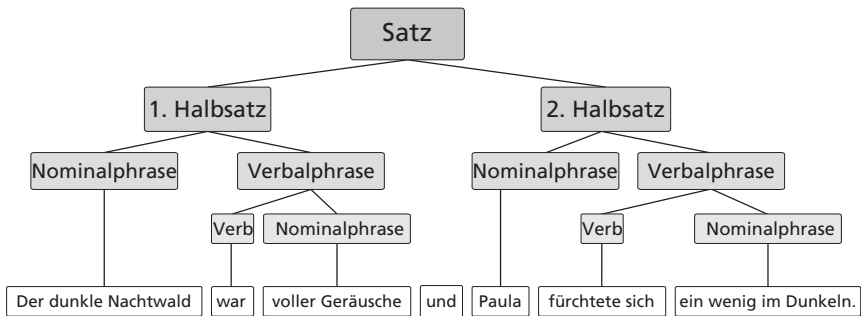


Abb. 2.3: Beispiel für die syntaktische Struktur (Tiefenstruktur) eines Satzes.

Jeder Teilsatz besteht aus einer Nominalphrase und einer Verbalphrase. Letztere setzt sich wiederum selbst aus einem Verb und einer Nominalphrase zusammen. Den Vorgang der Entschlüsselung der Syntax eines Satzes nennt man *parsing*.

Aus den semantischen und syntaktischen Beziehungen der Wörter des Satzes ergeben sich – stark vereinfacht – die folgenden, grundlegenden Wortbeziehungen (*Propositionen*). Innerhalb des ersten Halbsatzes gibt es im Wesentlichen zwei verschiedene Propositionen, nämlich [Nachtwald, dunkel] und [Nachtwald, voller Geräusche]. Der zweite Halbsatz enthält die Propositionen [Paula fürchtet sich], [fürchtet sich ein wenig] und [fürchtet sich im Dunkeln]. Diese Propositionen geben jeweils einen kleinen, lokalen Teil der Information des ganzen Satzes wieder, weswegen man diese Ebene als *lokale Kohärenzbildung* bezeichnet.

Diese Fähigkeit zur Entschlüsselung der Struktur eines Satzes und der Bildung lokaler Kohärenzen leistet einen wichtigen Beitrag zum Sprachverstehen: Einerseits sind Kinder mit gutem Sprachverständnis leichter in der Lage, syntaktische Fehler in grammatikalisch komplexen Sätzen zu erkennen (Waltzman & Cairns, 2000). Andererseits haben die syntaktischen Fähigkeiten darüber hinaus einen deutlichen Einfluss auf das Leseverständnis, wie insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund gezeigt werden kann (Martohardjono et al., 2005; Gabriele, Troseth, Martohardjono & Otheguy, 2009). Aufgrund die-

ser gegenseitigen Beeinflussung können Sprachverständnis und syntaktische Fähigkeiten nicht voneinander getrennt betrachtet werden. In Bezug auf die Schule – und hierbei vor allem mit Blick auf den Elementarbereich, – darf nicht vergessen werden, dass der Schriftspracherwerb in einem Alter stattfindet, in dem auch die Sprachentwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Insbesondere Konjunktionen sind für Grundschul Kinder noch schwer verständlich. So können 8-jährige Kinder andere Konjunktionen als »dann« und »danach« häufig noch nicht produktiv einsetzen (Oakhill & Garnham, 1988, S. 52).

Im vorangegangenen Abschnitt wurde beschrieben, wie aus Wörtern mithilfe eines Satzgefüges Bedeutung entsteht. Doch auch die Sätze stehen nicht isoliert voneinander, sondern werden durch sogenannte *Kohäsionsmittel* verknüpft (Christmann & Groeben, 1999), die man quasi als sprachliche Klebstoffe umschreiben könnte. Diese gewährleisten, dass Sätze nicht lose nebeneinander stehen, sondern inhaltlich aufeinander bezogen werden können. Es gibt sehr viele verschiedene Kohäsionsmittel. Zu diesen gehören die bereits angesprochenen Konjunktionen, aber auch

- das Wiederaufgreifen von spezifischen Wörtern (= Rekurrenz; z. B. »Mutter ist in *Pommernland*. *Pommernland* ist abgebrannt.« → »Mutter befindet sich in einem abgebrannten Land.«),
- Vor- und Rückverweise (z. B. »In *ihrer* Rede betonte *die Bundeskanzlerin* ...«),
- Pro-Formen wie z. B. Pronomen (z. B. »*Mike* hat sein Studium geschmissen. *Er* ist sehr niedergeschlagen.«),
- Ellipsen (= Auslassungen; z. B. »Ich habe so Hunger!«, »Ich (*habe*) auch (*Hunger*)!«)

und viele andere Stilmittel. Auch in dieser Hinsicht ist die Sprachentwicklung zum Schuleintritt noch lange nicht abgeschlossen. Vielmehr werden die sichere Verwendung und das Verständnis für Kohäsionsmittel erst mit der Zeit gefestigt. Und nicht zuletzt muss auch beachtet werden, dass es Unterschiede in den Konventionen zur Verwendung dieser Stilmittel zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gibt, die erst gemeistert werden müssen. Während geschriebene Sprache eine höhere sprachliche Komplexität aufweist und stärker formalisiert ist, zeichnet sich gesprochene Sprache durch syntaktische Brüche und häufige Wiederholungen aus, kodiert aber mittels Prosodie Inhalte oft eindeutiger. In den folgenden Beispielen gäbe es bei mündlichem Sprachgebrauch durch Pausen und Betonungen kaum Mehrdeutigkeiten, wohingegen in der Schrift auf die Markierung syntaktischer Strukturen durch Satzzeichen und die Markierung von Wortarten mittels Groß- und Kleinschreibung zurückgegriffen werden muss, ohne die Mehrdeutigkeiten vollständig kompensieren zu können:

»Das Kind sieht Dir ungeheuer ähnlich.« versus »Das Kind sieht Dir Ungeheuer ähnlich.«

»Komm, wir essen Opa.« versus »Komm, wir essen, Opa.«

»Du musst das Hindernis umfahren.« (Die wechselnde Betonung des Verbs verwandelt es in sein eigenes Antonym.)

Letztlich klären sich viele dieser Verständnisprobleme erst durch die Einbettung in den Kontext, sodass hierarchiehohe Verständnisprozesse (► Kap. 2.1.2) nicht alleine auf basaleren Prozessen aufbauen, sondern auch auf diese zurückwirken.

2.1.2 Hierarchiehohe Prozesse

In Abgrenzung zu visueller Worterkennung, syntaktischem *Parsing* von Sätzen, der Erarbeitung der kleinsten Propositionen und der Verknüpfung von Sätzen werden alle jene Prozesse, die bei der Erarbeitung größerer Texteinheiten zum Zuge kommen, als hierarchiehohe Prozesse bezeichnet (vgl. Richter & Christmann, 2002). Die Wahl der Begriffe legt fälschlicherweise nahe, dass diese Prozesse anspruchsvoller, verarbeitungsintensiver oder in irgendeiner Weise höherwertig sind als hierarchieniedere Verarbeitungsprozesse. Hierüber kann aber im eigentlichen Sinn keine Aussage getroffen werden, da die unterschiedlichen Mechanismen in wechselseitiger Abhängigkeit stehen und vermutlich in den meisten Fällen zeitgleich ablaufen. Tatsächlich handelt es sich lediglich um Prozesse, die komplexeres – weil längeres – Material verarbeiten und ein höheres Abstraktionsniveau erreichen: Basierend auf den Propositionsfolgen wird der Inhalt größerer Textstellen verknüpft, verdichtet und in ein mentales Abbild, ein sogenanntes *mentales Modell* oder *Situationsmodell*, überführt, das von der konkreten Wortfolge des Textes unabhängig ist (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983). Kennzeichnend für hierarchiehöhere Prozesse ist zudem ihr potenziell strategisch-zielorientierter Charakter. Im Gegensatz zu den überwiegend automatisch ablaufenden Prozessen auf hierarchieniederer Ebene sind sie leichter bewusst zugänglich und können u. U. vom Leser selbst beschrieben oder sogar gezielt gesteuert werden.

Die dominante Theorie auf diesem Gebiet ist das sogenannte *Model of Discourse Comprehension* (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983) bzw. das später weiterentwickelte *Construction-Integration Model* (Kintsch, 1998; für eine Übersicht siehe Solso, 2001, S. 334f.). Stark verkürzt geht diese Theorie von zwei Prozessen beim Textverstehen aus:

1. Der *Konstruktionsprozess* hat das Ziel, die Bedeutungsinhalte eines Textes in propositionaler Form zu extrahieren (siehe Beispiel 2.3). Zeitgleich wird das entstandene Netzwerk durch die Aktivierung benachbarter Wissensknoten des Langzeitgedächtnisses angereichert und durch lokale Schlussfolgerungen (*Inferenzen*) miteinander verknüpft (vgl. Nieding, 2006, S. 31f.). Die Inferenzen bewirken einerseits, dass die Inhalte verdichtet werden, z. B. indem Zusammenhänge zwischen Textaussagen erkannt werden. Andererseits erweitern (*elaborieren*) sie die Inhalte, indem Schlussfolgerungen auf der Basis des *bereichsspezifischen Vorwissens* gezogen werden. Letzteres findet auf diese Weise Eingang in den Prozess des Textverstehens: Je mehr Vorwissen wir auf einem Gebiet haben, desto dichter ist unser semantisches Netz im Langzeitgedächtnis und desto mehr Knoten werden beim Lesen aktiviert.

Das propositionale Netzwerk im Arbeitsgedächtnis wird durch mehr Vorwissen zusätzlich angereichert und es lassen sich wiederum leichter Inferenzen bilden (zur Bedeutung des Vorwissens im Verständnisprozess siehe Solso, 2001, S. 339f.; siehe auch Beispiel 2.3).

Beispiel 2.3: Stichwort »Semantische Netze«

Wissen ist in Form sogenannter semantischer Netze organisiert. Begriffe bilden die Knoten des Netzwerks und die Verbindungslinien stellen Verknüpfungen dar. Wird ein Begriff aktiviert, so kommt es zur Ausbreitung der Aktivierung auch auf die mit dem Begriff verknüpften Nachbarknoten. Wenn Sie beispielsweise das Wort »Sommer« lesen, dann werden auch andere Begriffe aktiviert, z. B. »Sonne«, »Ferien«, »heiß«, »baden«, »Sonnenbrand«, je nachdem wie bei Ihnen das Netzwerk strukturiert ist. Je mehr Knoten und Verbindungen existieren, desto stabiler ist die Aktivierung und desto leichter können Anknüpfungspunkte für neues Wissen gefunden werden.

2. *Die Integrationsphase*: Das im Arbeitsgedächtnis entstehende propositionale Netzwerk enthält erst noch unwichtige Details und logische Widersprüche. Es ist zunächst relativ chaotisch strukturiert und die einzelnen Knoten sind zum Teil nur schwach miteinander verbunden. Diese Schwächen werden in der *Integrationsphase* eliminiert und das Netz wird in eine stabile, kohärente Form übergeführt. Es entsteht eine einheitliche Bedeutungsrepräsentation des Textes: das *Situationsmodell* (► Abb. 2.4). Im Gegensatz zur Textoberfläche, d. h. der konkreten Abfolge der Wörter des gelesenen Textes und der textbasierten Propositionen (sog. *Textbasis*), enthält das *Situationsmodell* Assoziationen und Schlussfolgerungen, die über den Text hinausgehen. Gleichzeitig geht in der Regel die Erinnerung an die konkret gelesenen Wörter und ihre strenge Abfolge verloren. Wenn wir den Sinn eines Textes entnehmen, dann bleibt uns – anders als beim Auswendiglernen eines Gedichtes – der Sinn präsent und nicht die Textoberfläche.

Zum Schließen von Verständnislücken und zum Ziehen von Schlussfolgerungen wird nicht allein inhaltliches (bereichsspezifisches) Vorwissen herangezogen. Auch Kenntnisse über Struktur und Aufbau eines Textes (sog. *Geschichtengrammatiken*) oder über prototypische Abläufe des Alltagslebens (sog. Schemata) erleichtern die Rezeption (vgl. Lenhard & Artelt, 2009; siehe auch Beispiel 2.4):

- Textinhalte werden vorstrukturiert.
- Typische Abläufe oder Argumentationsfolgen sind bereits bekannt.
- Die Unterscheidung wichtiger und unwichtiger Informationen gelingt leichter.
- Der Leser kann sich insgesamt leichter orientieren.

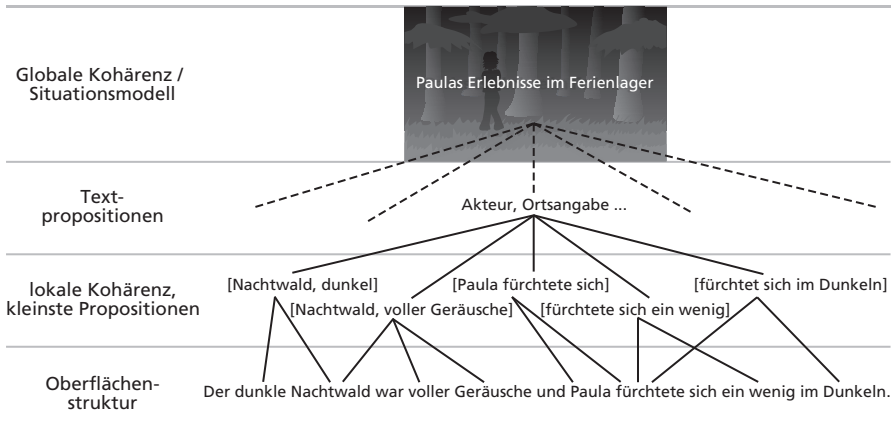


Abb. 2.4: Beispiel des Prozesses der Konstruktion und Integration von Propositionen im Sinne des *Model of Discourse Comprehension* (van Dijk, Kintsch 1983; Kintsch, 1998; Grafik Alexandra Lenhard). Zunächst werden aus der Textoberfläche Propositionen extrahiert, mit Vorwissen angereichert und schließlich zu einer mentalen Repräsentation verdichtet, die losgelöst von den eigentlich verwendeten Wörtern die Quintessenz eines Textes enthält.

Beispiel 2.4: Das erste Semester – auch in punkto Leseverständnis ein Sprung ins »kalte Wasser«

Studienanfänger der Psychologie (von Dozierenden und älteren Studierenden liebevoll »Erstis« genannt) begegnen in der Regel einer ihnen bis dato unbekannt Textgattung: dem zumeist in englischer Sprache verfassten empirischen Fachartikel. Solche Texte stellen für viele Studierende zunächst eine enorme Herausforderung dar: a) Sie behandeln komplexe Themengebiete, über die auf Studierendenseite nur wenig Vorwissen vorhanden ist, b) die Struktur des Textes ist unbekannt und c) der Text ist in einer Sprache geschrieben, die in der Regel nicht die Muttersprache des Lesers oder der Leserin ist. Das Erschließen des Textes, um beispielsweise die Inhalte als Kurzreferat präsentieren zu können, erfordert deshalb eine große Anstrengung. Häufig versuchen Studierende das Dilemma zu lösen, indem sie wörtlich übersetzen, um aus ihrer Übersetzung dann schließlich den wesentlichen Inhalt zu extrahieren. Diese Herangehensweise ist nicht nur immens zeit- und arbeitsintensiv, sondern führt in der Regel zu eher schlechten als rechten Ergebnissen, da nicht zuverlässig zwischen zentralen Aussagen und unnötigen Details unterschieden werden kann. Haben die Studierenden aber den stets identischen Aufbau der Artikel verinnerlicht (1. Einleitung und Herleitung der Fragestellung, 2. Untersuchungsmethodik, 3. Ergebnisse und 4. Diskussion), dann gelingt es ihnen viel leichter, gezielt Inhalte zu erschließen. Üblicherweise betrachten geübte Leser empirischer Fachartikel zunächst genauer die Theorie und die Diskussion der Ergebnisse, bevor (falls überhaupt) die