Wolfgang Lenhard · Wolfgang Schneider (Hrsg.)

Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses

Tests und Trends
Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik
N. F. Band 7

HOGREFE

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfätigung.

Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik

Tests und Trends

Neue Folge Band 7

Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses

hrsg. von Dr. Wolfgang Lenhard und Prof. Dr. Wolfgang Schneider

---

Herausgeber der Reihe:
Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Prof. Dr. Wolfgang Schneider,
Prof. Dr. Harald Marx

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfätigung.

Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses

herausgegeben von

Wolfgang Lenhard
und Wolfgang Schneider

HOGREFE

GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfätigung.

Dr. Wolfgang Lenhard, geb. 1974. 1995-2003 Studium der Sonderpädagogik und der Psychologie an der Universität Würzburg. 2005 Promotion. Seit 2001 Mitarbeit in der Lehre und in verschiedenen universitären und außeruniversitären Projekten. Seit 2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Psychologie IV an der Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte: Diagnose und Förderung des Leseverständnisses, computerbasiertes Testen, intelligente tutorielle Systeme, Förderung mathematischer Kompetenzen.

Prof. Dr. Wolfgang Schneider, geb. 1950. 1969-1975 Studium der Psychologie, Theologie und Philosophie in Heidelberg und Wuppertal. 1976-1981 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. 1979 Promotion. 1981-1982 Visiting Scholar am Department of Psychology der Stanford University (USA). 1982-1991 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München. 1988 Habilitation. 1990-1991 Vertretung und seit 1991 Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie IV (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie) an der Universität Würzburg.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

© 2009 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen · Bern · Wien · Paris · Oxford · Prag · Toronto
Cambridge, MA · Amsterdam · Kopenhagen · Stockholm
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

http://www.hogrefe.de
Aktuelle Informationen · Weitere Titel zum Thema · Ergänzende Materialien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Grafik-Design Fischer, Weimar
Druck: Druckerei Hubert & Co, Göttingen
Printed in Germany
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 978-3-8017-2089-6

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfätigung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber VII

Kapitel 1
Komponenten des Leseverständnisses
Wolfgang Lenhard und Cordula Artelt 1

Kapitel 2
Determinanten des Leseverstehens
Ellen Schaffner 19

Kapitel 3
Diagnose basaler Lesekompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe
Wolfgang Schneider 45

Kapitel 4
Der Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest – ein Verfahren zur Diagnose der Leistung im Wort- und Pseudowortlesen
Karin Landerl und Edith Willburger 65

Kapitel 5
Der Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Leseleistung bei Grundschulkindern
Claudia Stock 81

Kapitel 6
Diagnose und Förderung des Leseverständnisses mit ELFE 1-6 und ELFE-Training
Wolfgang Lenhard, Alexandra Lenhard und Wolfgang Schneider 97

Kapitel 7
Der Frankfurter Leseverständnistest 5-6 (FLVT 5-6)
Stefanie Adam-Schwebe, Elmar Souvignier und Andreas Gold 113

Kapitel 8
Was misst der ELVES-Subtest Satzverifikation? Analysen von Mess- und Itemeigenschaften mit hierarchisch-linearen Modellen
Tobias Richter und Johannes Naumann 131

Kapitel 9
Förderung von Lesekompetenz
Nele McElvany und Carolin Schneider 151

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Kapitel 10
Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses
Elmar Souvignier 185

Kapitel 11
„Die Textdetektive" – Ein strategieorientiertes Programm zur Förderung des Leseverständnisses
Andreas Gold, Isabel Trenk-Hinterberger und Elmar Souvignier 207

Kapitel 12
Der Einsatz intelligenter tutorieller Systeme zur Vermittlung von Leseverständnisstrategien
Wolfgang Lenhard 227

Anhang 243

Autorenverzeichnis 249

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Vorwort der Reihenherausgeber

Im Jahr 2000, also vor fast zehn Jahren, wurde die neue Folge der Tests und Trends-Bände mit einem Werk zur Diagnostik von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten eröffnet. Diese Thematik schien aufgrund der grundsätzlichen Bedeutung von (gestörten) Lese- und Rechtschreibvorgängen für die schulische und akademische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen besonders relevant, was kurz darauf auch durch die Publikation der ersten Ergebnisse zur internationalen PISA-Studie bestätigt wurde.

Seit der Publikation des ersten Bandes konnten im Bereich des Lesens und Rechtschreibens rege Aktivitäten zur Entwicklung von einschlägigen Testverfahren und zur differenzierten Erfassung unterschiedlicher Teilkompetenzen registriert werden. Im Hinblick auf den Themenbereich Rechtschreibung bot es sich an, nach dem im Herbst 2006 erfolgten Inkrafttreten der Rechtschreibreform die Neuentwicklungen und Neunormierungen von Tests zur Erfassung und Vorhersage von Rechtschreibleistungen im Grundschul- und Sekundarstufenbereich in einem separaten Tests-und-Trends-Band vorzustellen (vgl. Schneider, Marx & Hasselhorn, 2008).

Die Diskussion der Beiträge dieses jüngsten Bandes machte erneut deutlich, dass die Tendenz, Rechtschreiben und Lesen als zwei Facetten der gleichen Kompetenz aufzufassen, nach wie vor weit verbreitet ist. Da dies jedoch nicht der Fall ist und sich außerdem innerhalb der letzten Jahre sehr viel im Bereich der Diagnostik und hinsichtlich der Förderung von Lesekompetenzen getan hat, schien es naheliegend, die Fortschritte in diesem Bereich genauer zu dokumentieren. Der vorliegende 7. Band der Neuen Folge des Jahrbuches der pädagogisch-psychologischen Diagnostik „Tests und Trends“ stellt aktuelle Entwicklungen zur Erfassung unterschiedlicher Aspekte der Lesekompetenz und ihrer Förderung im deutschsprachigen Raum vor. Damit wird erstmals die Diagnostik von Leseprozessen zum alleinigen Gegenstand und Inhalt eines Tests-und-Trends-Bandes. Schwerpunktmäßig werden Neuentwicklungen und Neunormierungen von ökonomischen Gruppentestverfahren zur Vorhersage und Erfassung von Lesegeschwindigkeit und -verständnis im Grundschulbereich sowie in der Sekundarstufe I dargestellt. Weiterhin werden Möglichkeiten der Förderung von Lesekompetenz und ihre Effektivität diskutiert. Interessierte und fachkundige Leserinnen und Leser können sich somit nicht nur einen Überblick über die gegenwärtigen Trends in der diagnostischen Zielstellung der ökonomischen Gruppentestverfahren verschaffen, sondern sie erhalten auch wertvolle Anregungen für die Verknüpfung von Lesediagnostik und -förderung in der pädagogisch-psychologischen Praxis.

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Diesem Band ist als Anhang eine inhaltsbezogene Übersicht aller derzeit über die Testzentrale beziehbaren und normierten Verfahren zur Erfassung von Lesekompetenz beigefügt, um den Wünschen vieler Leserinnen und Leser unserer Reihe entgegenzukommen.

Frankfurt und Würzburg, im Dezember 2008

Marcus Hasselhorn, Wolfgang Schneider und Harald Marx

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Kapitel 1

Komponenten des Leseverständnisses

Wolfgang Lenhard und Cordula Artelt

Zusammenfassung

Leseverständnis ist eine komplexe Fähigkeit, die sich aus zahlreichen Teilfertigkeiten und Prozessen zusammensetzt. Diese werden im Folgenden in die Bereiche Vorläuferfertigkeiten, hierarchieniedrige Prozesse auf Wort- und Satzebene, satzübergreifendes Lesen und Textverständnis unterschieden. Auf Textebene kommt darüber hinaus dem schlussfolgernden Denken und der Fähigkeit zur Kohärenzbildung eine enorme Bedeutung zu. Inwieweit es Lesern gelingt, schriftliche Texte verstehend zu erfassen, hängt aber nicht nur von diesen Teilprozessen, sondern auch von variablen, leserseitigen Merkmalen ab. Hierzu gehören beispielsweise das inhaltliche Vorwissen, der Wortschatz und die aktive Verwendung von Lernstrategien.

1.1 Einleitung

Lesen ist eine zentrale Kulturtechnik, die für sehr unterschiedliche Zwecke funktional ist. Über Texte werden nicht nur Informationen und Fakten vermittelt, sondern auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert (Oerter, 1999). Da Wissen heute und sicher auch in Zukunft zum größten Teil in Texten aufgehoben und weitergegeben wird, hat Lesekompetenz auch außerhalb und nach der Schule einen hohen Stellenwert (vgl. Artelt et al., 2005; Groeben & Hurrelmann, 2004). Die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und zu nutzen, stellt nicht nur eine zentrale Bedingung für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten dar, sondern ist zugleich auch Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Oerter, 1999; Saxer, 1991). Die letzten PISA Erhebungen haben deutlich gemacht, dass sich die Lesekompetenz deutscher Schüler über die drei Erhebungszyklen zwischen dem Jahr 2000 und 2006 leicht – wenngleich nicht statistisch signifikant – verbessert hat. Nach wie vor finden sich jedoch bei knapp einem Fünftel der Alterskohorte der 15-jährigen Leistungen, die die niedrigste Kompetenzstufe nicht überschreiten (vgl. Drechsel & Artelt, 2007).

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

1.2 Theorien und Ansätze der Lesekompetenzforschung

Lesekompetenz stellt ein komplexes Fähigkeitskonstrukt dar, das aus mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten besteht. Viele der hierbei relevanten Komponenten und Faktoren wie Wortschatz, inhaltliches Vorwissen oder die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sind nicht notwendigerweise spezifisch für das Lesen, sondern kommen in ähnlicher Weise auch beim Hörverstehen und anderen sprachlichen Verstehensleistungen zum Tragen (s. a. Kürschner, Seufert, Hauck, Schnotz & Eid, 2006; Marx & Jungmann, 2000). Jene interindividuell variierenden Komponenten, die spezifisch für das Lesen sind, beziehen sich vorrangig auf hierarchieniedrigere Prozesse. Eine mehr oder wenige starke Fokussierung lesespezifischer Prozesse spiegelt sich auch in Theorien zur Lesekompetenz und zum Textverstehen wider. Sie unterscheiden sich danach, ob sie primär hierarchieniedrige und/oder hierarchiehöhere Prozesse in den Mittelpunkt stellen. So formuliert Perfetti in seiner Theorie der verbalen Effizienz (1985, 1989) Lesekompetenzunterschiede als Effizienzunterscheide auf der Ebene hierarchieniedriger Prozesse. Fodor (1983), der eine modulare Theorie des Lesens vertritt, geht davon aus, dass die am Leseprozess beteiligten Teilsysteme weitgehend autonom operieren und höhere Teilprozesse erst dann einsetzen, wenn Verarbeitungsprozesse auf den niedrigeren Ebenen bereits abgeschlossen sind. Im sog. „Simple View of Reading“ Ansatz (vgl. Gough, Hoover & Peterson, 1996) wird davon ausgegangen, dass das Leseverständnis weitgehend vom Hörverständnis und von der Effizienz der Worterkennung bestimmt wird (s. a. Joshi & Aaron, 2000). Schematheoretische Ansätze hingegen betonen die Bedeutung des Vorwissens, auch auf der Ebene hierarchieniedriger Prozesse. Interaktionistische Ansätze (z. B. van Dijk & Kintsch, 1983) gehen davon aus, dass hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozessebenen gleichzeitig oder in zeitlicher Überlappung aktiviert sein können, höhere Prozesse also bereits einsetzen, bevor niedrigere völlig abgeschlossen sind (s. a. Richter & Christmann, 2002). Die beim Lesen relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse sind z. T. automatisiert, z. T. werden sie vom Lesenden auch bewusst gesteuert (z. B. bei Verständnisproblemen, logischen Widersprüchen). Die für Lesekompetenz relevanten Teilfähigkeiten und Komponenten unterscheiden sich zudem hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit und damit ihrer Zugänglichkeit für Fördermaßnahmen.

Zur Strukturierung der vielfältigen Forschungsergebnisse über die Komponenten des Leseverständnisses und der Lesekompetenz gehen wir zunächst auf Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs ein, schildern anschließend Teilprozesse des Lesens auf Wort-, Satz- und Textebene und betrachten abschließend leserseitige Merkmale wie Strategiegebrauch und Wortschatz.

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

1.2.1 Vorläuferfertigkeiten des Lesens und des Leseverständnisses

Bereits im Vorschulalter entwickeln sich wichtige Vorläuferfähigkeiten, die eine wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellen. Von zentraler Bedeutung ist ein Fähigkeitsbündel, das unter dem Begriff phonologische Informationsverarbeitung zusammengefasst wird, und das phonologische Operationen im Arbeitsgedächtnis, phonologische Operationen im Zugriff auf das semantische Lexikon und die phonologische Bewusstheit umfasst. Alle diese Bereiche bezeichnen Fähigkeiten, bei der Aufnahme, der Verarbeitung, dem Abruf und der Speicherung von sprachlichen Informationen Wissen über die lautliche Struktur der Sprache heranzuziehen (Wagner & Torgesen, 1987). Der wichtigste Teilbereich – die phonologische Bewusstheit – kennzeichnet die Bewusstheit über die Struktur der Sprache, also die Befähigung, Wörter in kleinere Einheit wie Silben und Phoneme zu zerlegen bzw. diese zu Wörtern zusammenzusetzen, Wortbestandteile auszutauschen oder Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Lautstruktur von Wörtern erkennen zu können. Die phonologische Bewusstheit ist der wichtigste Einzelprädiktor der Leseentwicklung (Elbro, 1996) und es konnte ein enger Zusammenhang zwischen ihr und der Rechtschreibleistung nachgewiesen werden (Schneider & Näslund, 1999; Elbro, 1996; Wagner & Torgesen, 1987). Der Einfluss der im Vorschulalter erhobenen phonologischen Bewusstheit hat einen substanziellen Einfluss auf das Leseverständnis am Ende der Grundschulzeit.

1.2.2 Ebenen des Leseverständnisses

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs stehen je nach didaktischer Herangehensweise zunächst Einzellaute und -buchstaben, sowie einzelne Wörter im Vordergrund, bevor schließlich größere Einheiten wie Sätze und schließlich Texte erlesen werden. Dieser Ordnung soll auch in diesem Kapitel gefolgt werden: Zunächst werden Aspekte wie die Entwicklung der Worterkennung, die Fähigkeit zum Erlesen (Rekodieren) und Erkennen ganzer Wörter (Dekodieren) thematisiert, die das Leseverstehen auf Wortebene beeinflussen. Gelingt dem Leser oder der Leserin die Interpretation der Wortbedeutungen auf der Basis des Kontexts, so befindet er oder sie sich bereits auf der Ebene von Satzbestandteilen oder ganzen Sätzen. Nun spielt auch die korrekte Entschlüsselung der Syntax eine Rolle. Um schließlich einen ganzen Text verstehen zu können, ist es notwendig, die Bedeutung verschiedener Sätze miteinander in Bezug zu setzen und ein Situationsmodel des Textinhalts aufzubauen – ein Vorgang, bei dem metakognitive Fähigkeiten und Vorwissensaspekte an Bedeutung gewinnen.

1.2.2.1 Wortebene

Das vermutlich bekannteste entwicklungspsychologische Modell des Schriftspracherwerbs wurde 1985 von Frith auf der Basis Leseforschung im englischsprachigen Bereich vorgestellt. Ihre Theorie wurde von Günther (1986, 1989)

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

aufgegriffen, ergänzt und im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht, weswegen das Modell im deutschsprachigen Bereich unter der Bezeichnung Frith-Günther-Modell bekannt wurde. Nach dem Modell von Frith (1985) gibt es drei wesentliche Phasen: die logographemische, die alphabetische und die orthografische Stufe. Die logographemische Stufe läuft vornehmlich vor dem schulischen Schriftspracherwerb ab. In dieser Phase orientiert sich das Kind am Schriftbild und an herausstechenden Merkmalen z. B. von Firmenlogos. Dabei spielen weder die Reihenfolge der Buchstabenfolge im Wort, noch die Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln eine Rolle. Auch kennt das Kind noch nicht das genaue Aussehen der Buchstaben, sondern orientiert sich an der groben Gestalt. In der alphabetischen Phase (vorwiegend erste Hälfte des ersten Schuljahres) setzt das Kind Kenntnisse von der Identität der Buchstaben und deren Zuordnung zu Phonemen zum systematischen Erlesen von Wörtern ein. Das Erkennen von Wörtern erfolgt also durch buchstabenweises Rekonstruieren der Buchstabenfolgen zu Wörtern. Bemerkenswert ist, dass in diesem Stadium scheinbar das Erkennen von Wörtern anhand herausragender Merkmale völlig in den Hintergrund tritt (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995, S. 46). Das orthografische Stadium stellt gewissermaßen die Synthese beider vorangehender Phasen dar. Die phonologische Rekodierung tritt wieder in den Hintergrund und die Wörter werden direkt erkannt (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995, S. 46). Dies geschieht allerdings unter Zuhilfenahme der Buchstabenfolge und des bereits erworbenen Wissens über die Struktur der Schriftsprache. Auf dieser Basis können Wörter sehr schnell identifiziert und aus dem semantischen Gedächtnis rekapituliert werden, ohne dass die Wörter immer wieder neu erlesen werden müssen.

Obwohl sich Stufenmodelle wie das Frith-Günther-Modell einer enormen Prominenz erfreuen, mehren sich kritische Befunde, die insbesondere die Übertragbarkeit auf den deutschen Sprachraum in Zweifel ziehen (Schneider, 1998). Insbesondere die logographemische Phase scheint im deutschen Sprachraum eine untergeordnete Rolle zu spielen (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003, S. 28). Wenn sie überhaupt beobachtet werden kann, dann nur in den ersten Wochen des schulischen Schriftspracherwerbs. Aufgrund der relativ konsistenten Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln liegt im deutschen Sprachraum der Schwerpunkt eindeutig auf der alphabetischen Strategie. Auch ist das Modell zum jetzigen Zeitpunkt empirisch nur unzureichend durch längsschnittliche Untersuchungen bestätigt.

Wurde der Leseprozess schließlich so weit gefestigt, dass er als automatischer Prozess abläuft, dann stehen dem Leser schließlich im Wesentlichen zwei verschiedene Verarbeitungsmechanismen zur Verfügung: ein direkter, lexikalischer Zugang und eine indirekte, phonologische Route, weswegen diese Modellvorstellung die Bezeichnung Dual-Route-Theory (Zwei-Wege-Theorie; Coltheart, 1978) trägt. Der erste, direkte Weg besteht gemäß dieser Theorie in einer orthografischen Kodierung des Schriftbildes, über die direkt ein Eintrag im mentalen

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Lexikon aktiviert wird. Die Aussprache des Wortes ist also unmittelbar zugänglich. Bei Wörtern, die nicht im Lexikon vertreten sind, wird hingegen die zweite, indirekte Route gewählt. Da hier keine Eintragung im Lexikon vorliegt, muss das Wort über die Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln Buchstabe für Buchstabe erlesen werden. Die phonologische Struktur eines Wortes wird also mittels phonologischer Rekodierung von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen seriell rekonstruiert (Coltheart & Rastle, 1994). Beide Routen scheinen für den Leseprozess von essenzieller Bedeutung zu sein, da aus der Störung einer der beiden Prozesse erhebliche Leseprobleme resultieren (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995, S. 193): Eine Störung der indirekten Route verhindert das Erlesen von unbekannten Wörtern, beispielsweise Pseudowörtern, wohingegen bei einer Störung des direkten Zugangs jedes Wort Graphem für Graphem mühsam rekodiert werden muss. Im ersten Fall ergibt sich zusätzlich ein großes Problem für die Automatisierung des Leseprozesses, da zu Beginn des Schriftspracherwerbs diese Route aufgrund des Fehlens eines mentalen Lexikons sehr stark dominiert. Im zweiten Fall unterbleibt ebenso eine hinreichende Automatisierung und es kommt zu Schwierigkeiten beim Erlesen von unregelmäßigen Wörtern und Homophonen.

Zahlreiche Befunde, wie beispielsweise der von Cattell (1886) erstmalig beschriebene Wortüberlegenheitseffekt, weisen darauf hin, dass die verschiedenen Ebenen des Leseprozesses interdependet sind. Cattell zeigte, dass die Erkennung von Buchstaben innerhalb von tachioskopisch dargebotenen Wörtern im Vergleich zu sinnlosen Buchstabenfolgen erleichtert ist, dass also der Kontext wesentlich den Leseprozess beeinflusst. In neueren Untersuchungen konnte dieser Effekt auch an tachioskopisch dargebotenen Pseudowörtern mit willkürlich zugewiesener Bedeutung demonstriert werden (Balota, 1990). Auch auf der Ebene der Worterkennung spielt der Kontext eine wichtige Rolle (Oakhill & Garnham, 1988, S. 84): Zum einen kann der Kontext vom Leser zur Korrektur bzw. Vermeidung von Lesefehlern herangezogen werden, zum anderen wird die Worterkennung durch Voraktivierung ähnlicher Bedeutungsinhalte beschleunigt. Der Kontext wie beispielsweise der Satz, in den ein Wort eingebettet ist, beeinflusst somit den Leseprozess auf Wortniveau.

1.2.2.2 Satzebene

Sätze sind sprachliche Einheiten, deren Bedeutungsgehalt über die Summe der Bedeutungen der einzelnen Wörter hinausgeht. Sie verfügen über eine syntaktische Struktur (Tiefenstruktur), die den semantischen Gehalt von Wörtern modifiziert und die selbst über Relationen zwischen Wörtern und Satzteilen zusätzliche Informationen transportiert. Während des Lesens muss der semantische Gehalt der Wörter miteinander in Bezug gesetzt und die syntaktische Struktur erarbeitet werden, bevor schließlich eine propositionale Repräsentation des Satzes aufgebaut werden kann – ein Prozess der als lokale Kohärenzbildung bezeichnet wird (Christmann & Groeben, 1999; Richter & Christmann, 2002;

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.

Richter & van Holt, 2005). Bei der Interpretation von Sätzen kommt es also auf ein Zusammenspiel der Semantik und der Syntax von Sätzen an, wobei in der Literatur Uneinigkeit über die genauen Wechselwirkungen herrscht (Taraban & McClelland, 1990; siehe auch Christmann & Groeben, 1999). Es lassen sich im Wesentlichen zwei konträre Positionen unterscheiden: Nach der interaktionistischen Syntaxtheorie wird die syntaktische Analyse vom semantischen Kontext, von der Pragmatik und vom Weltwissen beeinflusst. Es werden z. B. mittels der Bedeutung der Verben die einzelnen Wörter zu Nominalphrasen gruppiert, denen schließlich ihre Position im Satz zugewiesen wird. Die syntaktischen und semantischen Teilprozesse arbeiten nach dieser Theorie weitgehend parallel. Die autonome Syntaxtheorie geht hingegen davon aus, dass die syntaktische Verarbeitung der semantischen zeitlich voraus geht.

Zur Untersuchung dieser Fragestellung wird häufig auf den „Sackgasseneffekt" („garden path effect", vgl. auch Christmann & Groeben, 1999) zurückgegriffen: Versuchspersonen werden Sätze dargeboten, deren Analyse zunächst zu einer syntaktisch falschen Strukturierung führt, welche schließlich in einem zweiten Schritt korrigiert werden muss. Dabei handelt es sich um Sätze wie z. B. „Alex ist leicht zu finden". „Alex" wird aufgrund seiner Position im Satz zunächst als Subjekt wahrgenommen, gemäß der Tiefenstruktur handelt es sich dabei hingegen um das Objekt des Satzes. Kinder neigen bis zu einem Alter von sieben bis acht Jahren dazu, den Satz dahingehend zu interpretieren, dass „Alex" beim Versteckspiel andere Kinder leicht finden kann (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995, S. 135). Ähnlich verhält es sich bei dem Satz „Steffi verspricht Lea zu kommen", der von jüngeren Kindern so verstanden wird, dass Lea kommt. Während Kinder unter acht Jahren noch generell Probleme haben, eigene Fehler in der syntaktischen Strukturierung von Sätzen zu erkennen, analysieren Erwachsene in diesem Fall isoliert die grammatikalische Struktur des Satzes (Christmann & Groeben, 1999). Treten hingegen während des Parsens keine Widersprüche auf, scheint die interaktionistische Syntaxtheorie den Leseprozess von Erwachsenen adäquater zu beschreiben. Vermutlich spielen also beide Herangehensweisen beim Leseprozess eine Rolle und welche konkret angewandt wird, ist vom Leseverständnis und von der Textschwierigkeit abhängig.

Untersuchungen an mono- und bilingualen Kindern konnten zeigen, dass einerseits das Erkennen syntaktischer Fehler in grammatikalisch komplexen Sätzen Kindern mit gutem Sprachverständnis leichter gelingt als leistungsschwachen Kindern (Waltzman & Cairns, 2000). Andererseits scheinen auch die syntaktischen Fähigkeiten zum Sprachverstehen unabhängig beizutragen (Martohardjono et al., 2005). Kinder mit schwach ausgeprägtem Leseverständnis und/oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten haben dagegen sowohl Probleme in der Anwendung grammatikalischer Regeln als auch im Verständnis syntaktischer Strukturen. Sie verwenden produktiv einfachere Syntax, machen häufiger Fehler und können die Syntax eines Satzes beim Lesen nicht als Hilfe in der Worterken-

Wolfgang Lenhard, Wolfgang Schneider (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2008
© 2008 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Keine unerlaubte Weitergabe oder Vervielfältigung.