

Ehm, Jan-Henning

Simpel, aber doch komplex. Vom Dekodieren zum Leseverständnis

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Schulmanagement 49 (2018) 1, S. 28-30



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-169205

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-169205>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vom Dekodieren zum Leseverständnis – simple aber doch komplex

Zusammenfassung

Wenn Sie diesen oder auch andere Texte anfangen zu lesen, so tun Sie dies vor allem aus einem Grund: Sie wollen den Inhalt des Textes verstehen. Für ein erfolgreiches Leseverständnis – genau das ist dabei im Fokus – ist der Erwerb unterschiedlicher Fertigkeiten erforderlich. Die vorliegende Studie verdeutlicht die Bedeutung schriftsprachlichen Vorläuferfertigkeiten und zeigt vor allem eines auf: Wie wichtig die Dekodierfähigkeit für das Leseverständnis ist und das schon leichte Verbesserungen, gerade bei schwachen Lesern, mit deutlichen Leistungssteigerungen im Leseverständnis einhergehen können.

Einleitung

Die Schriftsprache ist wohl eine der bedeutendsten Errungenschaften des Menschen und stellt die Basiskompetenz schlechthin für alle Arten des Lernens und der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Gerade durch die Digitalisierung ist der sichere Umgang mit schriftsprachlichen Symbolen wichtiger denn je. Dabei hat die Fähigkeit, Texte zu entschlüsseln und deren Inhalt zu rekonstruieren unter den Kulturtechniken nicht grundlos eine herausragende Stellung: Wir lesen viel häufiger als wir schreiben oder rechnen. Entsprechend kommt dem Leseverständnis in nahezu allen schulischen Fächern ein hoher Stellenwert zu. Seien es Textaufgaben im Mathematikunterricht, Fragestellungen im Sachunterricht oder das Verstehen wichtiger historischer Zusammenhänge im Fach Geschichte: Überall werden Schülerinnen und Schüler mit der Schriftsprache konfrontiert. Wie aber gelingt es Lernenden überhaupt, den Inhalt von Texten zu entschlüsseln, und welche Fähigkeiten sind dabei notwendig? Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden nicht nur die wichtigsten Schritte in der Entwicklung des Lesens skizzieren, sondern auch die Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt.

Entwicklung der Lesefähigkeit

Keine Frage: der Mensch wurde nicht als Leserratte geboren. Gemessen an der acht bis zehn Millionen Jahre währenden Stammesgeschichte der Menschheit sind die etwa 5000 Jahre seit der Erfindung der Schriftsprache, ein extrem kurzer Zeitraum. Entsprechend lang vollzieht sich auch der individuelle Erwerbsprozess. Bereits vor der Einschulung entdecken Kinder, dass gesprochene Wörter in lautliche Einheiten zerlegt werden können. Im Alter von drei bis vier Jahren können sie Silben und mit vier bis fünf Jahren Reime erkennen und auch selber

reimen. Daraufhin erlangen sie das Bewusstsein für die kleinsten lautlichen Einheiten: die Phoneme. So können sie bestimmte Laute in Wörtern identifizieren (z. B. das »u« in Gurke), verschiedene Laute zu Wörtern zusammensetzen (z. B. Ei-s) und Wörter benennen, die sich durch die Auslassung oder die Ersetzung eines Lautes ergeben (z. B. Wal ohne »W« oder Haus mit »M« am Anfang). Die Fertigkeit, phonologische Einheiten wie Silben, Reime oder Phoneme erkennen und manipulieren zu können, wird als phonologische Bewusstheit bezeichnet und gilt als wichtige Vorläuferfertigkeit für den Erwerb des Lesens (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012). Als hilfreich hat sich die Unterscheidung zwischen der phonologischen Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne erwiesen. Erstere bezieht sich auf das Erkennen von Silben bzw. Reimen, also größerer sprachlicher Einheiten, letztere auf die Identifikation einzelner Phoneme/Laute innerhalb von Wörtern. Während sich das Bewusstsein für Silben und Reime ohne die Kenntnis der Buchstaben des Alphabets entwickelt, scheint die bewusste Wahrnehmung der Phoneme mit den Buchstabenkenntnissen zusammenzuhängen. In der Regel lernen Kinder in den ersten Schuljahren, Buchstaben in Laute umzuwandeln, zu Wörtern zu verbinden und so lautierend zu lesen. Man bezeichnet dies als phonologische Rekodierung (auch alphabetische Phase genannt). Es wird vermutet, dass dieser Lernprozess ein ständiges Wechselspiel zwischen der Entwicklung der Buchstabenkenntnisse und der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne beinhaltet. So lenkt das Erlernen der Buchstaben die Aufmerksamkeit auf die Laute, die Analyse der Laute verfeinert wiederum das Verständnis für Buchstaben. Neben der phonologischen Bewusstheit und den Buchstabenkenntnissen gilt der Abruf phonologischer Repräsentationen aus dem Langzeitgedächtnis, also die Geschwindigkeit, mit der schriftliche Symbole in die zugehörigen Laute und Lauteinheiten umgewandelt werden können (sog. *Benennungsgeschwindigkeit*), als eine weitere wichtige Vorläuferfertigkeit für den Erwerb des Lesens. Um diese Vorläuferfertigkeit bereits vor dem Schriftspracherwerb zu erfassen, werden in der Forschung Aufgaben benutzt, bei denen den Kindern ihnen vertraute Symbole, Gegenstände oder Farben vorgelegt werden mit der Aufforderung, diese so schnell wie möglich zu benennen. Kinder, die vergleichsweise leicht und schnell Abbildungen vertrauter Gegenstände wie beispielsweise Haus, Ball und Tisch benennen können, zeigen Vorteile beim Schriftspracherwerb in der Schuleingangsphase. Denn ihnen gelingt es nicht nur besser, die Bedeutung eines Gegenstandes zu erfassen, sondern auch leichter, Buchstaben und Buchstabenfolgen in Laute und Lauteinheiten umzuwandeln.

Kinder lesen Wörter also zunächst Buchstabe für Buchstabe. Die Verwendung dieser phonologischen Rekodierungsstrategie spiegelt sich in einer Zunahme der Lesezeit mit

steigender Buchstabenanzahl pro Wort wider. Neben diesem phonologischen Verarbeitungsweg etabliert sich mit zunehmender Erfahrung noch ein zweiter – der lexikalische Weg (auch orthografische Strategie genannt): Kinder sind zunehmend in der Lage, die Aussprache von bekannten Wörtern auf der Basis der visuellen Wortgestalt aus dem Gedächtnis abzurufen. Ausschlaggebend für die benötigte Zeit ist dabei weniger die Buchstabenanzahl, sondern vielmehr dessen Häufigkeit in der Sprache. Beim Dekodieren unbekannter Wörter sind Kinder wie auch Erwachsene jedoch weiterhin auf die phonologische Rekodierung angewiesen. So kann davon ausgegangen werden, dass flüssiges Lesen letztlich aus einem Zusammenspiel beider Verarbeitungswege hervorgeht (Dehaene, 2010). Welche Fähigkeiten sind aber nun für das Leseverständnis, das eigentliche Ziel des Lesens, von Bedeutung?

Für diese Frage gibt die Theorie des *Simple View of Reading* eine frappierend einfache Antwort: Demnach lassen sich individuelle Unterschiede im Leseverständnis als das Produkt von zwei Teilfähigkeiten beschreiben, nämlich der Dekodierfertigkeit und allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten (z. B. Wortschatz und Sprachverständnis; Hoover & Gough, 1990). So weisen Kinder, die schon früh auf den Gedächtnisabruf zurückgreifen und auf diese Weise viele Wörter schnell und korrekt dekodieren können, ein höheres Leseverständnis auf als diejenigen, die primär das phonologische Rekodieren verwenden. Dies kann dadurch erklärt werden, dass der Gedächtnisabruf weniger aufwendig ist als das phonologische Rekodieren und somit bei Nutzung dieser Strategie mehr Ressourcen für den Prozess des Verstehens verfügbar sind. Der Theorie folgend, können sprachliche Fertigkeiten – notwendig für den Prozess des Verstehens – erst dann einen wirklichen Einfluss auf das Leseverständnis ausüben, wenn die Dekodierfertigkeiten ausreichend stark ausgeprägt sind (multiplikative Verknüpfung). Mit anderen Worten: Ein großer Wortschatz oder ein gutes Sprachverständnis sind für das Leseverständnis wenig hilfreich, wenn nicht gleichzeitig Dekodierfertigkeiten ausreichend vorhanden sind. Aber lassen sich diese Annahmen auch empirisch nachweisen? Da für den deutschen Sprachraum bisher kaum Studien zu dieser Frage vorliegen, haben wir die Kernannahmen des *Simple View of Reading* mit unserer Studie überprüft.

Empirische Studie

Die Stichprobe bestand aus insgesamt 525 Schülerinnen und Schülern (Alter zum ersten Messzeitpunkt, $M = 4;9$ Jahre, $SD = 6$ Monate), deren schriftsprachliche Vorläufer im Kindergarten und deren Leseleistung zu vier Messzeitpunkten in der Grundschule erfasst wurden (Ende der 1., 2. und 3. sowie Mitte der 4. Klasse). Vor der Einschulung wurden die

Buchstabenkenntnis, die phonologische Bewusstheit, die Benennungsgeschwindigkeit und sprachliche Fertigkeiten (Wortschatz, Nachsprechen von Sätzen) sowie die nonverbale Intelligenz der Kinder erfasst. Die Erfassung der Leseleistung erfolgte anhand des WLLP-R (Dekodiergeschwindigkeit; Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) und des ELFE 1-6 (Subtest Textverständnis; Lenhard & Schneider, 2006). Anhand von Strukturgleichungsmodellen (Wachstumsmodelle) wurde überprüft, welche Bedeutung die Vorläuferfertigkeiten für das Ausgangsniveau und das Wachstum im Dekodieren und Textverständnis haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die phonologische Bewusstheit ($\beta = .36$), die Buchstabenkenntnis ($\beta = .21$) und die Benennungsgeschwindigkeit ($\beta = .20$) sowie der nonverbale IQ ($\beta = .15$) wichtig für das Ausgangsniveau im Dekodieren sind. Zudem zeigte sich die Benennungsgeschwindigkeit als bedeutsamer Prädiktor für das Wachstum der Dekodiergeschwindigkeit ($\beta = .32$). Kinder, mit einer hohen Benennungsgeschwindigkeit haben also nicht nur ein besseres Ausgangsniveau, sondern zeigen auch ein größere Leistungssteigerung. Die sprachlichen Fähigkeiten, vor allem aber die Dekodiergeschwindigkeit, erwiesen sich nicht nur als bedeutsam für das Ausgangsniveau ($\beta = .15$ und $\beta = .73$), sondern auch für das Wachstum im Textverständnis. ($\beta = .28$ und $\beta = .59$). In einem nächsten Schritt wurden Interaktionseffekte und nicht lineare Zusammenhänge geprüft. Dabei zeigte sich in Übereinstimmung mit dem Simple View of Reading Ansatz ein Interaktionseffekt zwischen Dekodiergeschwindigkeit und sprachlichen Fähigkeiten auf das Leseverständnis. Während bei geringer Dekodierfähigkeit eine Zunahme der sprachlichen Fähigkeiten nicht mit einer Verbesserung des Leseverständnisses zusammenhängt, ist dies bei höher ausgeprägten Dekodierfähigkeiten der Fall (siehe Abbildung 1A). Geringe Dekodierfähigkeiten beschränken demnach das Leseverständnis. Sind sie jedoch gut ausgeprägt, gewinnen sprachliche Fähigkeiten (z. B. Wortschatz) an Bedeutung. Zudem zeigte sich ein negativer nichtlinearer Effekt der Dekodiergeschwindigkeit auf das Wachstum im Textverständnis. Demnach gehen Verbesserungen im unteren Leistungsspektrum der Dekodierfertigkeiten mit stärkerem Wachstum im Leseverständnis einher als Verbesserungen im oberen Leistungsspektrum (siehe Abbildung 1B).

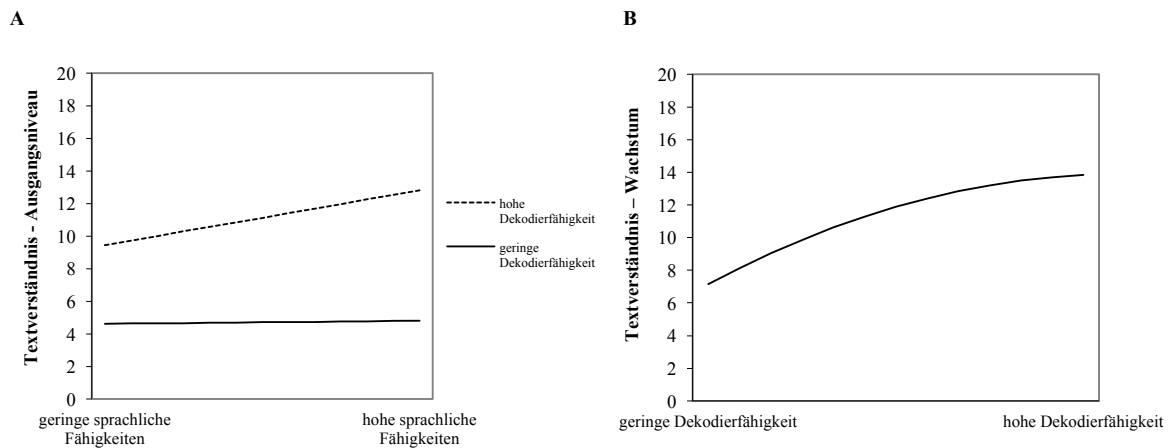


Abb 1: Regressionsgerade (A) verdeutlicht die Interaktion zwischen sprachlichen Fähigkeiten und der Dekodierfähigkeit; Regressionsgerade (B) verdeutlicht den nicht linearen Effekt der Dekodierfähigkeit auf das Textverständnis.

Diskussion der Ergebnisse – Bedeutung für die Praxis

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen die Bedeutung der Dekodierfähigkeit für das Leseverständnis. Gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs kommt der Dekodierfähigkeit die Funktion eines Flaschenhalses zu der das Leseverständnis maßgeblich begrenzt. Zudem zeigen die Ergebnisse der Studie auf, dass Verbesserungen im unteren Leistungsspektrum der Dekodierfähigkeit mit deutlichen Verbesserungen im Leseverständnis einhergehen. Gelingt es also die Dekodierfähigkeit von schwachen Schülern zu verbessern, so ist die Hoffnung berechtigt, dass ihr Leseverständnis davon stark profitiert. Die vorliegenden Befunde lassen es demnach sinnvoll erscheinen, (1) die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bereits vor der Einschulung zu stärken, (2) in der Grundschule bei der Förderung basalen Lesefertigkeiten, also bei den hierarchieniedrigen Prozessen des Dekodierens anzusetzen und (3) sprachliche Fähigkeiten im gesamten Entwicklungsverlauf zu fördern, auch wenn die Effekte erst mit größerer zeitlicher Verzögerung sichtbar werden. Wie können diese Ziele umgesetzt werden? Dazu werden im Folgenden drei unterschiedliche Ansätze exemplarisch dargestellt.

Bei vielen vorschulischen Förderbemühungen steht momentan die phonologische Bewusstheit im Fokus. Dies nicht grundlos. So belegen verschiedene Studien, dass eine Förderung dieser Vorläuferfertigkeit gerade den Anfang des Schriftspracherwerbs erleichtern kann (Wolf, Schroeders & Kriegbaum, 2016). Für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen hat sich im außerinstitutionellen wie auch institutionellen Setting die Anwendung der Prinzipien des sog. *dialogischen Lesens* als hilfreich erwiesen. So können pädagogische Fachkräfte und Eltern durch regelmäßiges Vorlesen und einen aktiven Austausch über die Inhalte des vorgelesenen ein Verständnis für den Aufbau von Geschichten

und inhaltliches Wissen vermitteln sowie den Wortschatz Kinder fördern. Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund scheint es hilfreich zu sein, Ergänzungsfragen und offene Fragen (statt Entscheidungsfragen) einzusetzen, um so die Reproduktion im Text enthaltener Wörter und grammatischer Strukturen anzuregen und diese zu festigen (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Sind Lesekompetenzen ausreichend vorhanden, so können peergestützte Vorgehensweisen die Leseflüssigkeit, also das weitgehend fehlerfreie Dekodieren auf der Wort- und Satzebene mit einem hohen Automatisierungsgrad, erheblich verbessern (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2014). Gerade eine Kombination aus *wiederholtem und begleiteten Lautlesen*, bei der eine Textvorlage gemeinsam und synchron halblaut gelesen wird, scheint am Ende der Grundschule, aber auch in der weiterführenden Schule sinnvoll zu sein. Dabei bestimmt der Leseschwächere (Lesesportler) das Tempo, der Leistungsstärkere (Lesetrainer) hingegen überwacht, assistiert, korrigiert und lobt. Sobald sich der Lesesportler sicher genug fühlt, gibt er das »Alleine-Lese-Zeichen« ab und der Trainer greift nur noch bei (nicht selbst korrigierten) Lesefehlern des Sportlers ein.

Literatur

- Dehaene, S. (2010). *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 229–239.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322–352.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2014). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (3. Aufl.). Seelze: Friedrich.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe-Revision (WLLP-R). Ein Gruppentest für die Grundschule (revidierte Version)*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, K. M., Schroeders, U. & Kriegbaum, K. (2016). Metaanalyse zur Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 9–33.