

# Aspekte des Textverstehens und ihre Umsetzung in der Sprachtherapie bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

SAL-Bulletin Nr. 130  
Dezember 2008

Lesen ist ein komplexer Vorgang, dem eine sehr wichtige alltagspraktische Funktion zukommt. Tagtäglich lesen wir: sei es die Tageszeitung, die Werbung im Briefkasten oder ein Buch, seien es Schilder und Aufschriften an Geschäften und Institutionen, Gebrauchsanleitungen ... oder unsere Bettlektüre.

Mein Vortrag bezieht sich auf das Verstehen von Texten in schriftlicher Form. Die Relevanz des Themas für LogopädInnen ist allen bekannt: Es gibt zahlreiche Störungsbilder, die mit einer Leseschwäche verbunden sind, z. B. leseschwache Schüler in der Regelschule, dysphasische Kinder in Förderschulen, Aphasiker in der Rehabilitation. In diesem Vortrag geht es um das Lesen mit dem Ziel der Sinnentnahme, des Verstehens – und nicht um das Lesen im Sinne des Lesen-Lernens, der Buchstaben-Erkennung, -diskrimination und schliesslich -synthese zu Wörtern. Die Beherrschung dieser Fertigkeit setze ich bei den hier thematisierten Störungsbildern voraus.

Die meisten Arbeiten zum Textverstehen stammen aus der Feder – oder sollte man besser sagen: aus der Druckerpatrone – von Kognitionspsychologen. Linguisten haben zwar zahlreiche Erkenntnisse über spezielle Textphänomene erarbeitet, aber oft bleibt unklar, welchen Beitrag diese Phänomene zum komplexen Prozess des Textverstehens leisten.

**Dr. Ingrid Weng,  
Neurolinguistin,  
Dozentin und  
Autorin, Kliniken  
Schmieder,  
Allensbach am  
Bodensee**

**Referat gehalten  
an der SAL-Tagung  
vom 30.11.2007**

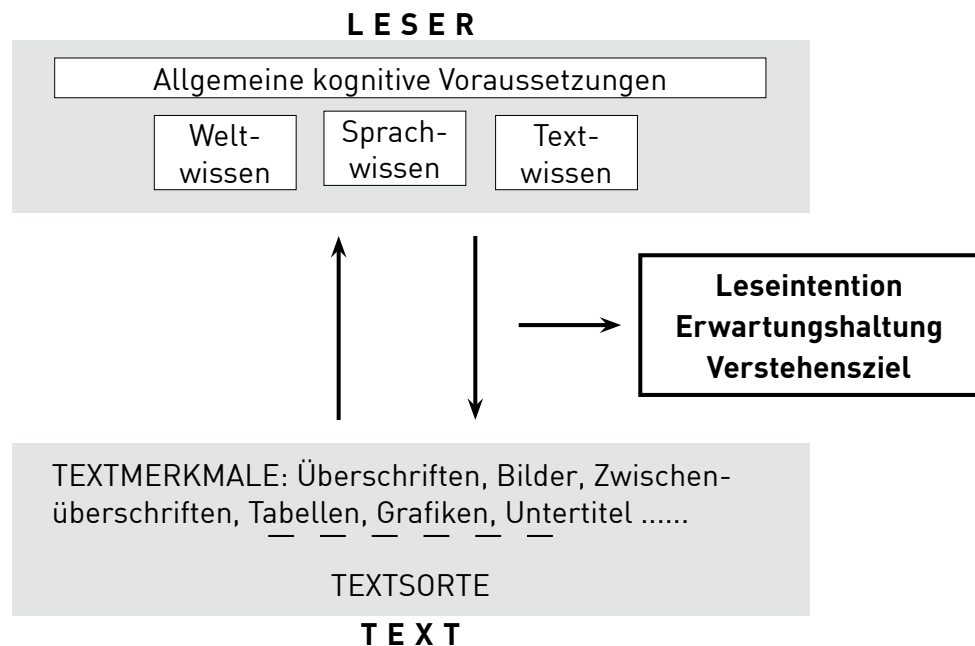
## 1. Der Verstehensprozess: Ein interaktiver Prozess zwischen Text und Leser

Beim Lesen gibt es zwei Beteiligte: den Text und den Leser.

- Der Text. Er enthält Buchstaben, Wörter, Sätze, eine Überschrift, Bilder usw.
- Der Leser. Er will den Text lesen und ihm dadurch, so wollen wir zunächst einmal annehmen, neue Informationen entnehmen. D. h. er hat in Bezug auf diese Informationen ein Informationsdefizit, das er ausgleichen möchte. Allerdings nähert sich der Leser dem Text nicht als ein «unbeschriebenes Blatt», sondern auch er verfügt über Informationen – nämlich die, die erforderlich sind, um den Text lesen und verstehen zu können. Es sind dies sein Weltwissen und sein Sprachwissen. Diese Wissensbestände können gestört sein, was ja hier, die Sprache betreffend, mein Thema ist.

Doch zunächst zum Verstehen allgemein.

## Leser-Text-Interaktion 1



Lesen ist bekanntlich kein eindirektional «aufsteigender», rein textgesteuerter Prozess. Der Leser entnimmt dem Text nicht nur Informationen, sondern er trägt selbst vielfältige Informationen an den Text heran. Das alles ist bekannt, soll hier aber in einigen Punkten noch einmal kurz dargestellt werden. (Zum Folgenden unter sprachpsychologischen Aspekten: van Dijk & Kintsch 1983; Harley 2001, 311ff.; Hörmann 1980; Kintsch & van Dijk 1978; Lutjeharms 1987, 113ff., 132ff.; Rickheit & Strohner 1985; unter sprachdidaktischen Aspekten: Stiefenhöfer 1989; Storch 1999, 125ff.; Westhoff 1987, 1997).

Wie gehen Sie vor, wenn Sie z. B. beim Friseur eine Zeitschrift in den Händen halten? Sie blättern in der Zeitschrift und stossen plötzlich auf einen Artikel, z. B. über die Spice Girls: Eine fetzige Überschrift, ein paar Bilder mit Frau Beckham usw. Sie schauen sich die Bilder, die kleinen Texte zu den Bildern an, vielleicht lesen Sie den fett gedruckten Untertitel. Hierbei passiert Folgendes: Zum einen erhalten Sie dadurch ein paar neue Informationen über die Spice Girls (vielleicht auch nicht), d. h. es entsteht ein erstes Textwissen, ein globales Wissen über den Textinhalt (Worum geht es?). Zum anderen wird das, was Sie in ihrem Langzeitgedächtnis über die Spice Girls abgespeichert haben, aktiviert und ist nun potenziell abrufbereit. Aus der Interaktion Ihrer bisherigen Informationen aus dem Text mit Ihrem eigenen Wissen über die Spice Girls fassen Sie den Beschluss, den Text zu lesen – oder nicht. Wenn ja, so haben Sie sich – mehr oder weniger bewusst – auf den Text eingestellt: Sie

haben eine Erwartungshaltung über den Textinhalt gebildet, Sie haben eine Leseintention, warum Sie den Text lesen wollen, und möglicherweise haben Sie ein konkretes Verstehensziel – etwa zu erfahren, ob sich die Spice Girls wieder zusammenschließen oder nicht. All das wird einen Einfluss auf den Leseprozess haben.

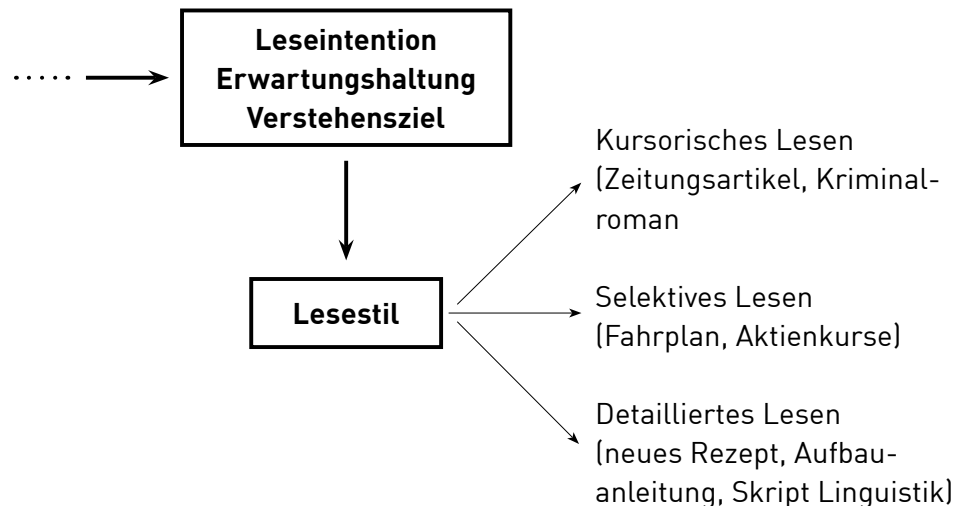
Zusätzlich spielt ein zweiter Faktor eine wichtige Rolle. Es handelt sich bei diesem Beispiel um einen Artikel in einer Illustrierten. Angenommen, Sie sind auf dem Bahnhof und wollen wissen, wann und wo ein bestimmter Zug abfährt. Oder Sie sind zu Hause und wollen ein neues thailändisches Rezept kochen. Der Vorgang des Lesens würde in beiden Fällen ganz anders verlaufen. Den Artikel über die Spice Girls werden sie wahrscheinlich kursorisch lesen, d. h. Sie werden ihm die wichtigsten Informationen entnehmen. Den Fahrplan lesen Sie sehr selektiv, das Rezept wahrscheinlich sehr detailliert. Die Beispiele zeigen, dass auch die Textsorte einen Einfluss darauf hat, wie wir einen Text lesen. Das Textsortenwissen, d. h. das Wissen über den typischen Aufbau und die Struktur verschiedener Textsorten (Fahrplan, Börsennachrichten, Zeitungsmeldung...), vermittelt schon vor dem Lesen wichtige Informationen über den Text und ermöglicht schnelle Entscheidungen darüber, ob bzw. wie man einen Text liest.

Aus dem Zusammenspiel von Textsorte, ersten globalen Textinformationen und Weltwissen des Lesers bildet sich eine Erwartungshaltung, eine Leseintention und evtl. ein konkretes Verstehensziel heraus. z. B.:

- Erfassen der wichtigsten Textinformationen durch **kursorisches** Lesen;
- gezielte Entnahme einzelner Textinformationen z. B. aus einem Fahrplan oder den Börsennachrichten durch **selektives** Lesen;
- Totalverständnis eines neuen Rezepts, einer Aufbauanleitung oder eines Linguistikskripts durch **detailliertes** Lesen.

Dabei kann durchaus zwischen verschiedenen Lesestilen gewechselt werden: Erst überfliegt man einige Seiten der Zeitung, dann liest man einige Artikel kursorisch, aus anderen Teilen sucht man spezielle Informationen heraus, man will nur selektiv verstehen, und vielleicht liest man auch den einen oder anderen Artikel dann noch intensiv und detailliert.

## Leser-Text-Interaktion 2



Der Leser hat einen Text dann verstanden, wenn sein Verstehensziel erreicht und seine Leseintention befriedigt ist. Der Verstehende versucht, «die ihn umgebende Welt sozusagen durch die Worte der Äusserung hindurch intelligibel zu machen.» (Hörmann 1980, 27) Der Prozess des Verstehens endet in dem Augenblick, da dies gelungen ist, d. h. eine subjektiv befriedigende mentale Repräsentation (Verständnis) vorliegt. Das heisst auch: Jeder hat, wenn der Verstehensprozess abgeschlossen ist, tendenziell eine andere mentale Repräsentation des Textes.

Zur erfolgreichen Interaktion zwischen Text und Leser gehören weitere Voraussetzungen:

1. Der Leser muss in der Lage sein, schlusszufolgern sowie vorausgesetzte und nicht explizit versprachlichte Inhalte zu erschliessen (Lutjeharms 1987, 122f.; Harley 2001, 318ff.). Denn kein Text macht alle Informationen explizit, die zu seinem Verständnis nötig sind.

- *Leo wünschte sich zu Weihnachten viele Lebkuchen; weihnachtliche Düfte sollten seine Wohnung erfüllen ...*

Um das zu verstehen, muss der Leser ergänzen, dass Lebkuchen durch die in ihnen enthaltenen Gewürze weihnachtliche Düfte verströmen. Es handelt sich hierbei um den Prozess der Inferenzziehung; «im Vorgang des Verstehens schafft der Leser diese Informationen» (Hörmann 1980, 27; i. O.: «der Hörer»). Beim Lesen ergänzt man beständig Textinformationen, die nicht explizit ausgedrückt sind, meist ohne sich dessen bewusst zu sein. Das Mitgedachte, aber nicht Gesagte ist ein wichtiger Teil eines jeden Textes, und der Leser reichert den Text quasi um diese Informa-

tionen an. Noch ein Beispiel: Die Abkürzung «ICE» in einem Fahrplan setzt das Wissen voraus, dass es sich um einen Zug handelt, und zwar um einen schnellen und komfortablen, der teurer ist als andere Züge. Dicke schwarze Wolken auf einer Wetterkarte aktiviert das Wissen, dass es regnen kann, auch wenn auf der Wetterkarte selbst kein Regen angesagt ist. Inferenzen, d. h. die Anreicherung der Textinformationen durch den Leser, spielen eine wichtige Rolle beim Verstehen, d. h. bei der Konstruktion einer kohärenten mentalen Repräsentation des Textes, und sie sind nach Hörmann ein zentrales Element aller höheren Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse (nach Lutjeharms 1988, 122; vgl. auch Harley 2001, 326).

2. Lesen setzt ein funktionierendes Arbeits- und Langzeitgedächtnis voraus. Der komplexe Prozess des Lesens und Textverstehens stellt enorme Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis: Worterkennung, Zuordnung von Bedeutungen, Erkennen syntaktischer Zusammenhänge, Berücksichtigung des Kontextes und der äusseren Form, das Abgleichen mit dem allgemeinen Weltwissen usw. Eine besondere Bedeutung kommt dem Speichern der Textinformationen zu: Hier muss zwischen wichtigen und weniger wichtigen Informationen unterschieden werden, und die aus dem Text eingelesenen wichtigen Informationen werden mit bereits im Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen in Beziehung gesetzt und für weitere Verarbeitungsprozesse zur Verfügung gehalten (vgl. hierzu detailliert Carpenter, Miyake & Just, 1994). Informationen aus dem Langzeitgedächtnis sind zum einen das Vorwissen und das Textsortenwissen, zum anderen ist es auch das Wissen dessen, was der Leser in den vorhergehenden Sätzen schon gelesen hat (hier: Textwissen). Dieses Textwissen ist nicht stabil, es verändert sich mit jedem Satz, den wir lesen.

Das Ergebnis des Lesens, die mentale Repräsentation des Textes, resultiert also aus einer Interaktion von vier Faktoren: Text – Leseintention und Verstehensziel – Sprachwissen und Weltwissen sowie den dabei ablaufenden mentalen Prozessen. Eine wichtige Rolle kommt dabei den absteigenden Prozessen zu: «In summary, prior knowledge has a large effect on our ability to understand and to remember language. The more we know about a topic, the better we can comprehend and recall new material.» (Harley 2001, 317)

## **2. Sprachverarbeitung im engeren Sinne und die Textfunktion sprachlicher Einheiten**

Der Leser von Texten muss zunächst zwei grundlegende Dinge beherrschen: Er muss erstens Wörter erkennen und er muss zweitens Satzstrukturen durchschauen. Das Erkennen von Wörtern führt zum lexikalischen Verstehen, das Durchschauen der Satzstruktur führt zum Verstehen der Äusserung (vgl. Dietrich 2002, 188ff.). Es handelt sich hierbei um zwei sehr unterschiedliche Prozesse.

Zunächst zur lexikalischen Erkennung. Es handelt sich hierbei um einen Such- und Abgleichvorgang, um die Aktivierung lexikalischen Wissens aufgrund von optischen Eindrücken. Das Ergebnis ist die Aktivierung einer graphematischen Form und darüber der Zugriff auf die damit verbundenen syntaktischen Informationen und natürlich auf das Konzept/den Begriff, die Bedeutung. Dabei werden graphematische, semantische und syntaktische Informationen zusammengeführt (genauer: Dietrich 2002, 198ff.).

Wie in interaktionistischen Modellen der Sprachverarbeitung beschrieben (vgl. das Modell von Kintsch/van Dijk 1978), werden Wörter beim Lesen nicht isoliert, sondern in einem weiteren sprachlichen Kontext verarbeitet; dieser Kontext bestimmt also die Wortidentifikation in einem beträchtlichen Ausmass mit (vgl. 1 und 2 im folgenden Beispiel).

- 1 *Wir hatten Hunger und gingen in ein Restaurant. Wir nahmen an einem schön gedeckten Tisch Platz, mit silbernem Besteck, Stoffservietten und schönen Weingläsern.*
- 2 *Unser Spaziergang wurde plötzlich unterbrochen. Unversehens flogen vor uns Weingläser durch die Luft, begleitet von zornigen Stimmen.*

Die Stärke des kontextbedingten Einflusses auf den lexikalischen Zugriff hängt insgesamt sowohl von der Stärke des unterstützenden Kontexts als auch von der Häufigkeit der jeweiligen Wortbedeutungen ab (vgl. Carpenter, Miyake & Just, 1995). Demnach wäre er im ersten Beispiel wesentlich höher als im zweiten.

Bekanntlich lesen wir nicht Buchstabe für Buchstabe, sondern wir erkennen ganze Wortformen. Dabei werden bei geläufigeren Wörtern ganzheitliche Wortmarken aktiviert und als Bedeutungseinheiten wahrgenommen. Bei ungeläufigen Wörtern muss ein Leser hingegen synthetisch vorgehen, also zunächst Buchstabe für Buchstabe dekodieren und diese als Ergebnis zu einer Wortform zusammenfügen.

Nun hat die Leseforschung festgestellt, dass unsere Augen beim Lesen nicht gleichmässig Wort für Wort «abtasten», sondern sich in Sprüngen fortbewegen. Dabei liegen die Fixationspunkte mehr auf Inhaltswörtern als auf Funktionswörtern, und hier vor allem auf den Wortanfängen, weniger auf den Endungen (Literatur bei Lutjeharms 1987, 69ff.; vgl. auch Harley 2001, 142f.).

Was können wir aus all dem ableiten? Für das Lesen sind Wortschatzkenntnisse wichtig, und zumindest der geübte Leser achtet vor allem auf die Inhaltswörter. Um sie zu identifizieren, muss er sie nicht vollständig ins Auge fassen, oft reicht ein Blick auf den Wortanfang. Schliesslich kann sich der Kontext positiv auf die Identifikation lexikalischer Einheiten auswirken.

Kommen wir zur zweiten Aufgabe, die ein Leser vor sich hat: Er muss, um eine Äusserung zu verstehen, Einsichten in die Struktur von Sätzen gewinnen, also über

syntaktisches Wissen verfügen und dieses anwenden. Aus den einzelnen Teilen eines Satzes wird eine Satzbedeutung (Proposition) abgeleitet. Dabei gelangt man zur Satzbedeutung nicht über die Summe der Bedeutungen der einzelnen Wörter, sondern es bedarf zusätzlicher struktureller und funktionaler Informationen über die Beziehung zwischen den Satzteilen. Ohne hier ins Detail gehen zu können, scheinen hierbei vor allem zwei Fähigkeiten besonders wichtig zu sein:

1. die Fähigkeit, Wortgruppen, d. h. strukturell zusammen gehörende Wörter, zu erkennen (Dietrich 2002, 207ff.).

- *Das kleine Mädchen schenkte seiner Freundin aus dem Nachbardorf eine Puppe.*
- *Der Mann wurde wegen einer Straftat vor der Kirche verhaftet.*

Um diese Äusserungen zu verstehen, muss man syntaktische Bezüge korrekt interpretieren.

In diesem Zusammenhang sind auch zwei Besonderheiten des Deutschen zu erwähnen: die Verbklammer und die Nominalklammer, wobei Hilfsverb oder Artikel Linkstendenz (im Satz bzw. in der Phrase) und Vollverb und Substantiv Rechtstendenz aufweisen. Beispiel:

- *Mein Vater hat mir zu Weihnachten ein schönes Buch geschenkt.*
- *Der von allen gefürchtete Lehrer ist aus dem Dienst entlassen worden.*

Der Leser muss hierbei getrennt vorkommende sprachliche Elemente als zusammengehörig erkennen.

2. Zum anderen scheinen syntaktische Funktionen und Funktionsrollen für das Verstehen von Äusserungen sehr wichtig zu sein (vgl. Harley 2001, 245ff.). Hierbei handelt es sich um allgemeine Funktionen wie Subjekt, direktes Objekt, indirektes Objekt oder – inhaltlich genauer – um semantische Funktionen der Satzglieder wie AGENS, REZIPIENT, INSTRUMENT, ORT usw. (vgl. Harley 2001, 246).

In den heute diskutierten Theorien der Satzerkennung spielen die beiden genannten Punkte eine wichtige Rolle, Phrasen sowie Funktionsrollen stellen demnach Verarbeitungseinheiten beim Verstehen dar. (Dietrich 2002, 219ff.)

Allerdings scheint auch nicht-syntaktisches Wissen bei der syntaktischen Analyse gelegentlich eine Rolle zu spielen, wie folgendes Beispiel zeigt (nach Dietrich 2002, 210ff.).

- *Der Ober trug die Suppe heiss/schnell/gelangweilt herein.*

Darüber hinaus enthalten Texte zahlreiche weitere Elemente, die ein Leser erschliessen muss, um zu einem angemessenen Verständnis zu gelangen (zum Folgenden vgl. Duden-Grammatik, Brinker 1988, Heringer 1989, Engel 1991).

Die inhaltlichen Zusammenhänge von Texten werden in aufeinanderfolgenden Sätzen durch Verweismittel kenntlich gemacht, verweisende Pronomina und Adverbien. Sie bauen im Text ein Geflecht aus Vor- und Rückverweisen auf (vgl. Heringer 1989, 40ff.). Beispiel:

- *Konrad kam zu spät aus der Schule. Er hatte dort noch eine Unterredung mit seinem Lehrer gehabt, weil er wieder mal keine Vokabeln gelernt hatte. Das war schon wiederholt passiert. Der Lehrer zweifelte nicht daran, dass Konrad ein schlauer Bursche war.*

Für das Textverständnis ist es erforderlich, dass ein Leser diese Textverweise wie *er, dort, das, daran* versteht und auf ihre Bezugselemente beziehen kann.

Texte sind keine x-beliebige Folge von Sätzen, sie hängen vielmehr inhaltlich zusammen, was man als Kohärenz bezeichnet. «Kohärenz ist ein Kriterium für das Verstehen überhaupt... Kohärenz ist vor allem eine Frage des Wissenshintergrundes.» (Heringer 1989, 45) Wie die Textverweise, so sind auch die Konnektoren (Brückenwörter) sprachliche Elemente, die zur Klärung von Satzzusammenhängen beitragen. Beispiel:

- a. *Peter hatte im Zeugnis nur schlechte Noten. Er hatte wenig gelernt.*
- b. *Peter hatte im Zeugnis nur schlechte Noten, denn er hatte wenig gelernt.*
- c. *Peter hatte im Zeugnis nur schlechte Noten, weil er wenig gelernt hatte.*
- d. *Peter hatte wenig gelernt; deshalb hatte er im Zeugnis nur schlechte Noten.*

Beispiel a. zeigt, dass man den logischen Zusammenhang zwischen den beiden Aussagen nicht unbedingt durch einen Konnektor explizit machen muss. Verschiedene Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass die Verwendung von Konnektoren wie in b. bis d. sich als verarbeitungswirksam erweist. Konnektoren führen zu schnellerem Lesen und besserem Behalten der Textinformation, was darauf zurückzuführen ist, dass die jeweiligen vorausgehenden Sätze länger im Arbeitsgedächtnis bleiben und als Integrationsinstanz für nachfolgende Sätze zur Verfügung stehen (vgl. Millis & Magliano, 1999; Millis & Just, 1994).

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die Wortstellung und damit verbunden die Thema-Rhema-Gliederung des deutschen Satzes dar. Die Anordnung der Satzglieder im Satz ist nicht beliebig, sondern geschieht nach ihrem Mitteilungswert. Je nach dem, ob sie alte und bereits im Arbeitsgedächtnis gespeicherte Informationen



enthalten (Thema) oder neue, den Lesern noch nicht bekannte Informationen (Rhema), unterscheidet sich ihre Stellung im Satz: das Thema erscheint früh im Satz, es hat eine Linkstendenz (auch im Mittelfeld), das Rhema hingegen hat Rechtstendenz. Beispiel:

- *Mein Vater schenkte mir zu Weihnachten ein schönes Buch;*  
Rhema
- *Es handelt vom alten Rom*  
Thema Rhema

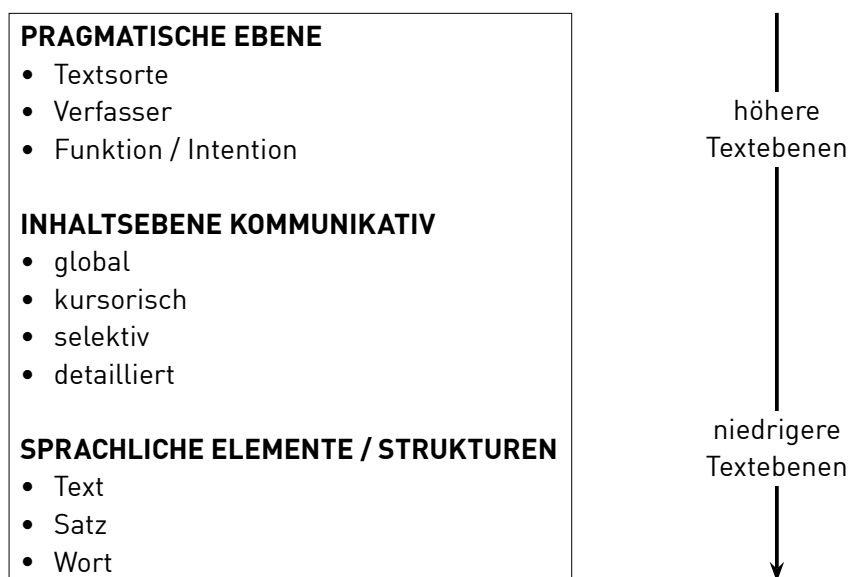
Sätze, in denen das Rhema des vorangegangenen Satzes zum Thema des nachfolgenden Satzes wird, werden schneller gelesen als Sätze, deren Wortfolge nicht nach dieser Struktur organisiert ist. Es kann also nützlich sein, besonders auf Informationen zu achten, die rechts im Mittelfeld stehen und rhematischer Natur sind.

Aus den bisherigen Ausführungen können wir ableiten, dass für das Textverstehen ganz bestimmte grammatikalische Kenntnisse erforderlich sind.

### 3. Didaktische Konsequenzen für die Textarbeit

Generell sollte sich die Textarbeit von den höheren zu den niedrigeren Ebenen des Textes hin bewegen, denn Verstehen auf höheren Textebenen erleichtert das Verstehen auf niedrigeren Textebenen; darüber hinaus stellt aktiviertes Vorwissen Bezugspunkte für gelesene Textinformationen bereit und fördert somit deren Behalten (Ausubel 1973; Harley 2001, 317; zum Folgenden allgemein: Storch 1999, 121ff.; auch Stiefenhöfer 1989).

#### Vorgehensrichtung bei absteigender Textarbeit



Vor dem ersten Lesen eines Textes sollte man bei der Textarbeit

- > das Vorwissen zum Thema des Textes aktivieren,
- > eine Leseintention entwickeln, d. h. ein inhaltliches Interesse am Text schaffen und/oder
- > konkrete Verstehensziele entwickeln.

Daraus ergibt sich die Art und Weise, wie der Text gelesen wird: kursorisch, selektiv oder detailliert. Ist das Verstehensziel erreicht, kann man mit dem Lesen aufhören.

Die Textarbeit sollte sich an dem folgenden didaktischen Phasenmodell orientieren.

**Aktivierungsphase**

- > Vorwissen aktivieren, Erwartungshaltung aufheben, Verstehensziele formulieren
- Übungsmöglichkeiten:**  
Fragen (soweit möglich):  
*Worum geht es wahrscheinlich in dem Text?*  
*Was sagen mit die Bilder und Überschriften über den möglichen Textinhalt?*  
*Was interessiert mich an dem Text?*

**Textphase 1**

- Textverstehen fördern
- > kursorisch, selektiv oder detailliert
  - Übungsmöglichkeiten**  
Die wichtigsten Inhaltspunkte erarbeiten *Wer? Wo? Wann? Was? Warum?*  
Den einzelnen Abschnitten vorgegebene Überschriften zuordnen  
Inhaltsraster ausfüllen  
Textbausteine ordnen  
Schlüsselwörter oder wichtige Textteile unterstreichen

**Textphase 2**

- sprachliche Arbeit am Text
- > textbezogene Arbeit an der Sprache bezüglich Wortschatz und (Text-)Grammatik
  - Übungsmöglichkeiten**  
Übungen zum Wortschatz (syntagmatisch und paradigmatisch)  
Übungen zu den Pronomina und Konnektoren  
Übungen zur Inferenzziehung

**Anschlussphase**

- über den Text hinausgehende Aktivitäten anschliessen
- > Kommunikativ oder sprachbezogen
  - Übungsmöglichkeiten**  
Kleine Dialoge zum Text, Rollenspiele, Wortfelderweiterung, Rätsel  
Auch Übergang zu spielerischen oder zeichnerischen Aktivitäten möglich

höhere  
Textebene

niedrigere  
Textebene

Beispiele für die einzelnen Übungen und Übungssequenzen finden Sie in:  
Storch, G. & Weng, I. (2006) *Textreise. Texte mit Übungen und Bildern für die Aphasiotherapie*. Stockach.

Die Textarbeit sollte folgende Grundsätze befolgen:

- 1 Während der Verstehens- und Erarbeitungsphase: Text stets nur leise lesen!  
(Arbeitsgedächtnis!)
- 2 Fokus auf all das im Text richten, was bekannt ist und was verstanden wird!
- 3 Textarbeit absteigend
  - > erleichtert das Verstehen
  - > fördert das Behalten
  - > ermöglicht kursorisches oder selektives Lesen
  - > erleichtert das Schliessen von Verstehenslücken
  - > erleichtert die Inferenzziehung
- 4 Textverstehen durch Hilfestellungen fördern und üben - nicht testen!

Eine «aufsteigende» Arbeit am Text, d. h. vom Wort-für-Wort-Lesen ausgehend, verstärkt die gewohnte Lesehaltung schlechter Leser, die am Text kleben und dabei den Blick auf die Zusammenhänge verlieren. In dem Moment, in dem man einen Text Wort für Wort erarbeitet, wird das Verstehen weitgehend ausgeschaltet, da das Arbeitsgedächtnis überlastet ist.

#### 4. Patienten-/Lernergruppen und Förderschwerpunkte

Bei der Verstehensarbeit im Rahmen der Sprachtherapie haben wir es mit Gruppen zu tun, die mit einzelnen Komponenten des Verstehensprozesses (oder ihrem Erwerb) besondere Probleme haben: Kinder mit kognitiven Teilleistungsstörungen oder Erwachsene mit erworbenen kognitiven Defiziten (z. B. bei neurologischen Erkrankungen).

Die meisten Kinder haben in den ersten Jahren der Grundschulzeit Schwierigkeiten, längere Texte zu verstehen – auch wenn diese altersentsprechende Inhalte haben (zum Folgenden vgl. Artelt 2007, 44ff.). Im Verlauf der Grundschulzeit durchlaufen die Schüler/innen in Bezug auf das Leseverstehen eine unterschiedliche Entwicklung, bei der sich zunehmend die guten von den schlechten Lesern trennen. Während sich die guten Leser mühelos von Abschnitt zu Abschnitt des Gelesenen «schwingen» und den Sinn erfassen, kleben die schlechten Leser am Wort. Während gute Leser/innen sich durch einen schnellen, kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen auszeichnen (vgl. Stanovich 1980), haben schlechte Leser/innen nachweislich Defizite in Worterkennungsprozessen. Infolgedessen steht ihnen, so Perfetti (1985), eine geringere Verarbeitungskapazität für hierarchiehöhere Verstehensprozesse zur Verfügung. Weiterhin unterscheiden sich gute und schlechte Leser/innen in der Fähigkeit, syntaktische Strukturen zu dekodieren und syntaktische Mehrdeutigkeiten aufzulösen.

Schüler und Schülerinnen, die schlecht lesen, zeigen darüber hinaus schwächere Leistungen im Bereich des verbalen Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisses. Die Entschlüsselung von Textinformationen ist mit einer Vielzahl von Teilleistungen verbunden, und die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses stellt hierfür einen wesentlichen limitierenden Faktor dar (vgl. Just & Carpenter 1992). Ebenso unterscheiden sich gute und schlechte Leser hinsichtlich des Vorwissens, das sie an Texte herantragen können.

Insgesamt zeigt sich, dass Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen hinsichtlich des allgemeinen Spracherwerbs, des Schriftspracherwerbs, der Wissensbildung, der Gedächtnisleistungen und der Lesesozialisation viel länger brauchen, um Texte richtig zu lesen und zu verstehen. Das gilt ebenfalls für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, auch dysphasische Kinder in Förderklassen; auch sie haben oft Probleme, Gelesenes in seiner Bedeutung zu verstehen. Die Ursachen sind meist komplexer Natur: Zum einen sind es Defizite im Bereich des Lesens (Dyslexie), zum anderen auch Schwächen bei der Verarbeitung lexikalischer und syntaktischer Informationen.

Bei Jugendlichen und Erwachsenen mit neurologischen Erkrankungen können erworbene Textverarbeitungsstörungen auftreten. Bei Aphasikern zeigen sich erhebliche individuelle Unterschiede in der Textverarbeitung zwischen den einzelnen Störungsbildern. «Wenn ein Aphasiker Wörter und Sätze versteht, darf man daraus nicht ohne weiteres schliessen, dass er auch Texte versteht. Ein Aphasiker, der beim Hören oder Lesen eines Textes versteht, worum es geht, der ihn also im <Grossen und Ganzen> versteht, muss nicht unbedingt jedes Wort oder jeden Satz dieses Textes verstanden haben.» (Lutz 1992, 201) Gründe für die Probleme mit dem Textverstehen sieht Lutz darin, dass Aphasiker sowohl beim Hören als auch beim Lesen die einlaufenden Informationen nicht schnell genug verarbeiten und miteinander verknüpfen können. Ihre Gedächtniskapazität für sprachliche Informationen ist eingeschränkt, sie vergessen oft ganze Passagen des Textes und können so die einzelnen Propositionen nicht mehr richtig verknüpfen. Ferner bleiben sie an bestimmten Wörtern hängen, deren Sinn ihnen nicht klar ist: «Während sie über die Bedeutung irgendeines Wortes nachdenken, entgeht ihnen die weitere Information.» (Lutz 1992, 202) Es ist erstaunlich, dass Aphasiker im Allgemeinen relativ gut auch zusammenhängende Informationen «verstehen», wobei sie vermutlich sehr stark ihre Denkfähigkeit, ihre Kombinationsgabe und ihre Wahrnehmung für non-verbale Kommunikation einsetzen (Lutz 1992, 203).

Ferstl et al. haben nachgewiesen, dass Aphasiker beim Textverstehen vor allem Probleme auf der Wort- und Satzebene haben. Sie orientieren sich mehr an kontextuellen Stimuli. Im Gegensatz dazu zeigen Nicht-Aphasiker mit Störungen der Textverarbeitung, z. B. Frontalhirn-Geschädigte, vor allem Probleme auf der kontextu-

ellen und pragmatischen Ebene der Sprache; auffällig sind vor allem ihre Defizite bei Inferenzprozessen (Ferstl, Walther, Guthke & von Cramon 2005, 379ff).

Bei Patienten mit hypoxischem Hirnschaden (d. h. Sauerstoffmangel des Gehirns nach Ertrinkungsunfällen, Vergiftung, Herzinfarkt usw.) schliesslich treten oft Textverarbeitungsprobleme auf, die jedoch erfahrungsgemäss nicht von sprachsystematischen Defiziten herrühren, sondern von Gedächtnisproblemen.

Für die genannten Gruppen können die folgenden Therapieschwerpunkte gesetzt werden.

Förderung (von)		leseschwache Kinder	Frontalhirngesch.	Hypoxiker	Aphasiker
<b>absteigender Prozesse / Lesestrategien</b>	Vorwissen aktivieren und einsetzen (Textsorte, Textinhalt ...) / nicht Wort für Wort lesen / auf Bekanntes achten ...	++	++	++	
<b>allgemeiner mentaler Fertigkeiten</b>	- Mnemotechniken - Textgedächtnis - Arbeitsgedächtnis - logisches Denken, Inferenzen	++	++	++	+
<b>Sprachwissen</b>	- Wortschatz - Grammatik - Vertextung	++			++

### 5. Schlussbemerkung

Die in unserer Publikation «Storch, g. & Weng, I. (2006) Textreise. Texte mit Übungen und Bildern für die Aphasietherapie. Stockach» vorggeführten Übungen zu den verschiedenen Phasen der Textarbeit haben einen exemplarischen Charakter. Ich stelle mir einen Pool von Texten und Übungen vor, die die verschiedenen Aspekte der Textarbeit abdecken und in Form eines Baukastensystems eingesetzt werden können. Die Untergliederung kann nach den Erfordernissen erfolgen – vor allem: Texte zu verschiedenen Altersgruppen, Interessengebieten und Schweregraden sowie Übungen zu den verschiedenen Teilfertigkeiten und –kenntnissen. Diese Texte und Übungen können dann je nach Patientengruppe therapeutisch variabel kombiniert und eingesetzt werden.

## Literatur

- Artelt, C. [u. a.] (2007). Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn [u. a.]: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ausubel, D. P. (1973). «Die Verwendung von «Advance Organizers» beim Lernen von bedeutungsvollem sprachlichem Material.» Pädagogische Psychologie 2. Lernen und Instruktion. Reader zum Funk-Kolleg. Hg. Hofer M. & Weinert, F. E. Frankfurt/M.: Fischer. 218-226.
- Brinker, Klaus (1988). Linguistische Textanalyse. Berlin: Schmidt.
- Carpenter, P. A., Miyake, A. & Just, M. A. (1995). «Language comprehension: Sentence and discourse processing.» Annual Review of Psychology 46, 92-120.
- Dietrich, R. (2002): Psycholinguistik. Stuttgart [u. a.]: Metzler.
- Dudenredaktion Hg. (1998) Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bearb. v. Eisenberg, P. [u. a.] 6., neu bearb. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Dijk, T. A. van & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Engel, U. (1991). Deutsche Grammatik. 2., verb. Aufl. Heidelberg: Groos.
- Ferstl, E. C., Walther, K., Guthke T. & von Cramon, D. Y. (2005). «Assessment of story comprehension deficits after brain damage.» Journal of Clinical an Experimental Neuropsychology 27, 367-384.
- Harley, T. (2001). The Psychology of Language. From Data to Theory. 2nd. ed. East Sussex: Psychology Press.
- Heringer, H. J. (1989). Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Hörmann, H. (1980). «Der Vorgang des Verstehens.» Sprache und Verstehen. Jahresberichte der 10. Jahrestagung GAL, Mainz 1979. Bd. 1. Hg. Kühlewein, W. & Raasch, A. Tübingen: Narr. 17-29.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review 85, 5, 363-394.
- Lutjeharms, M. (1988). Lesen in der Fremdsprache. Bochum: AKS
- Lutz, L. (1992). Das Schweigen verstehen. Über Aphasie. Berlin: Springer.
- Millis, K. K. & Just, M. A. (1994). «The influence of connectives on sentence comprehension.» Journal of memory and language 33, 128-147.
- Millis, K. K. & Magliano, J. P. (1999). «The co-influence of grammatical markers and compehender goals on the memory for short discourse.» Journal of memory an language 41, 183-198.
- Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1985). «Psycholinguistik der Textverarbeitung.» Studium Linguistik 17/18. 1-78.
- Stanovich, K. E. (1980). «Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency.» Reading Research Quarterly 16, 32-71.
- Stiefenhöfer, H. (1989). «Übungen zum Leseverstehen.» Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hg. Bausch, K. R. u. a. Tübingen: Franke. 204-206.
- Storch, G. (1999). Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Fink.
- Storch, G. & Weng, I. (2006). Textreise. Texte mit Übungen und Bildern für Aphasiotherapie und mentales Training. Stockach: Storch.
- Westhoff, G. J. (1987). Didaktik des Leseverstehens. München: Hueber.
- Westhoff, G. J. (1997). Fertigkeit Lesen. München [u. a.]: Langenscheidt.