

Das Situationsmodell des Leseverstehens

Verstehend zu Lesen erfordert eine Vielzahl an kognitiven Voraussetzungen.

In verschiedenen Modellen wurde versucht zu beschreiben, welche Teilprozesse und -fertigkeiten an der Leseverstehensleistung beteiligt sind (Lenhard, 2019). Mittlerweile gehen viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler davon aus, dass basale und kognitiv anspruchsvollere Prozesse ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978; Richter & Christmann, 2002). Daher spricht man auch von **interaktionistischen Modellen** der Lesekompetenz.

Grundlegend in der Leseforschung ist das **Situationsmodell**. Das Situationsmodell, auch bekannt als Konzept des **mentalen Modells**, ist ein kognitiver Ansatz, der beschreibt, wie Leserinnen und Leser beim Lesen kognitive Darstellungen der Textinhalte konstruieren. Es wurde von Walter Kintsch entwickelt und betont die Bedeutung von Vorwissen und kognitivem Verständnis beim Leseprozess (Kintsch, 1998). Lesen ist mehr als nur das Erkennen von Buchstaben und Wörtern (Kintsch & van Dijk, 1978; Rosebrock & Nix, 2020). Beim Lesen von Texten erstellen Leserinnen und Leser in ihrem Kopf eine Vorstellung von dem, was im Text passiert, basierend auf ihrem Vorwissen und ihrer Erfahrung. Diese Vorstellung wird als mentales Modell bezeichnet. Leserinnen und Leser verwenden ihr Vorwissen und ihre Fähigkeit, Lücken im Text zu

ergänzen, um die Bedeutung des Textes zu verstehen. Der Umfang des im Kopf erstellten Situationsmodells kann Aufschluss darüber geben, wie gut Informationen aus dem Text verarbeitet werden können. Es hilft uns zu verstehen, wie Menschen aktiv Bedeutung aus Texten konstruieren, indem sie ihr Vorwissen nutzen. Auf kognitiver Ebene entwickeln Leserinnen und Leser ein vielschichtiges Konzept vom Text.

Das Situationsmodell des Lesens verdeutlicht also die aktive Rolle der lesenden Person beim Konstruieren von Bedeutung aus Texten und betont die

- Bedeutung von **Vorwissen**,
- **kognitivem** Verständnis
- und den Umgang mit **Textkohärenz** im Leseprozess.

Das Situationsmodell trägt dazu bei, unser Verständnis darüber zu erweitern, wie Menschen Texte lesen und Bedeutung aus ihnen ziehen.

Lesen bedeutet Gelesenes zu verstehen. Die einzelnen daran beteiligten Prozesse des Leseverstehens werden als **hierarchieniedrige** und die kognitiv anspruchsvolleren als **hierarchiehohe** Prozesse beschrieben (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Situationsmodell des Lesens nach Kintsch & van Dijk (1978). Eigene Darstellung in Anlehnung an Lenhard, 2019, S. 15; © W. Kohlhammer GmbH, 2023.



Allgemeine kognitive Voraussetzungen

Zu den allgemeinen kognitiven Voraussetzungen für das Leseverstehen zählen die so genannten **Vorläuferfähigkeiten**, aber auch das domänenspezifische Vorwissen, das die Kinder mitbringen. Besonders für mehrsprachige Kinder spielt auch der **Wortschatz** eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Leseverstehens.

Grundsätzlich müssen auch das allgemeine Sprachverständnis oder die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses berücksichtigt werden (können Kinder sich z.B. kurzfristig merken, welche Wörter aufeinander folgen, um einen Satz zu verstehen).

Allgemeine kognitive Voraussetzungen/
Vorläuferfähigkeiten

Kapazität des Arbeitsgedächtnis, bereichsspezifisches Vorwissen, Sprachverständnis (Wortschatz, syntaktische Fähigkeiten...), Zugriff auf das semantische Lexikon, phonologische Bewusstheit, schlussfolgerndes Denken

Abb. 2: Allgemeine kognitive Voraussetzungen/Vorläuferfähigkeiten

Hierarchieniedrige Prozesse

Wortebene

Auf der unteren Ebene des Leseverstehens besteht das Geschriebene zunächst aus einzelnen Buchstaben bzw. Schriftzeichen (**Grapheme**). Unter anderem sollen die Kinder die **Graphem-Phonem-Korrespondenz** erlernen. Den Buchstaben müssen dafür die passenden Laute zugeordnet werden.

Zunächst müssen die einzelnen Laute (Phoneme) in Grapheme übersetzt und dann im Wort identifiziert werden. Dabei laufen auf Wortebene verschiedene Prozesse der Automatisierung ab. Die einzelnen Laute müssen nach erfolgreicher Identifizierung zusammengeschliffen (Phonemsynthese) werden (z.B. /a/ und /u/ zu /au/).

Laute (Phoneme)

→ **Schriftzeichen (Grapheme)**

→ **Wort**

Die Automatisierung der Teilprozesse auf Wortebene sind Bestandteile der Leseflüssigkeit.

INFO



- Dabei werden beim Rekodieren die Wörter über das Erlesen der Einzellaute erschlossen: z.B. E-S-E-L = Esel
- Notwendige Fähigkeit: Automatisierung des Rekodierens
- Dekodieren: das Erkennen ganzer Wörter bzw. größerer Wortbestandteile
- Notwendige Fähigkeit: Automatisierung des Dekodierens

Satzebene

Im folgenden Schritt erstellt die Leserin oder der Leser eine lokale Kohärenz auf Satzebene. Die einzelnen Wörter werden dabei in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und Bedeutungseinheiten bzw. Beziehungen zwischen Wörtern und einzelnen Sätzen gebildet (**Propositionen**).

Außerdem erkennt die lesende Person Kohäsionsmittel, also Verbindungsglieder (z.B. Konjunktionen wie „deshalb“, „weil“, „nachdem“...), zwischen den Sätzen und Satzteilen (Lenhard, 2019; Christmann & Groeben, 1999).



Das Situationsmodell des Leseverstehens

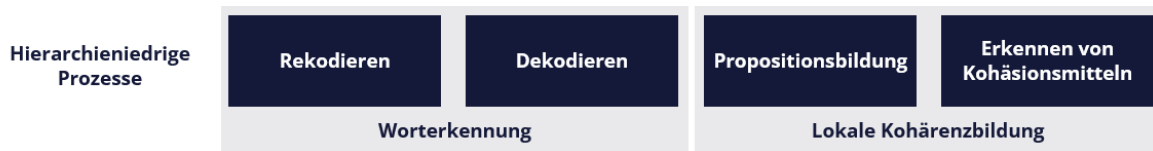


Abb. 3: Hierarchieniedrige Prozesse

Hierarchiehohe Prozesse

Zusätzlich zum Erkennen einzelner Wörter sowie der Verstehensprozesse auf Satzebene und der damit einhergehenden Bedeutungs-entnahme auf hierarchieniedriger Ebene, werden auf hierarchiehoher Ebene ganze Text-einheiten erfasst.

INFO



„Hierarchiehoch“ bedeutet nicht, dass diese Prozesse eine höhere Wertigkeit besitzen, sondern sie laufen zeitgleich mit den hierarchie-niedrigen Prozessen ab, zielen aber auf eine größere Menge an Material (einen ganzen Text) ab (vgl. Lenhard, 2019) und erfordern deshalb komplexere kognitive Voraussetzungen.

Inferenzbildung: Über den Text hinausgehende Informationen erschließen, indem man auf Vorwissen und implizites Wissen zurückgreift.

Selbstregulation: Überwachen und Steuern des eigenen Leseprozesses, wie das Überprüfen des Verständnisses, Setzen von Lesezielen und Anpassen von *Lesestrategien*.

Textbewertung und Globale Kohärenzbildung: Kritisches Bewerten von Texten hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Bias und Perspektive. Dabei wird der gesamte Text in den Blick genommen und ein Gesamtzusammenhang hergestellt.

Lesestrategien: Anwenden von verschiedenen Lesestrategien wie Vorhersagen, Aktivieren von Vorwissen, Bilden von Fragen, Zusammenfassen von Informationen und Überprüfen des Verständnisses.

Diese Fähigkeiten ermöglichen fortgeschrittenen Leserinnen und Lesern, Texte auf einem höheren Niveau zu verstehen, Bedeutung zu erschließen und Texte kritisch zu bewerten. Die Verstehensprozesse gehen hier bereits über den eigentlichen Text hinaus und Leserinnen und Leser beziehen sich selbst als lesendes Subjekt in den Prozess ein.

Sie sind wichtig für effektives und effizientes Lesen von komplexen Texten und spielen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung umfassender Lesekompetenz (Lenhard, 2019).



Abb. 4: Hierarchiehohe Prozesse



Zusammenfassung

1. Die **Lesekompetenz** umfasst verschiedene **Teilfähigkeiten**, die hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse umfassen.
2. **Hierarchieniedrig** bedeutet nicht, dass die Prozesse eine geringere Wertigkeit haben, sondern weniger „Material“ umfassen: sie finden auf **Wort- und Satzebene** statt. Die **hierarchiehohe** Prozesse laufen auf **Textebene** ab.
3. Zu hierarchieniedrigen Prozessen gehören die Teilfertigkeiten der Leseflüssigkeit: Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit, Automatisierung von Wort- und Buchstabenerkennung sowie die Prosodie.
4. Die hierarchiehohe Prozesse umfassen das **Verständnis auf Textebene** und die Herstellung eines Gesamtzusammenhangs im ganzen Text (globale Kohärenz).

Literatur

Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann & G. Jäger (Hrsg.). Handbuch Lesen (S. 145-223). Saur.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge Universität Press.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85(5), 363-394.

Lenhard, W. (2019). Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung. In Lehren und Lernen (2., akt. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, (S. 25-58). Juventa.

Weiterführende Literatur

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (2021). Sprachliche Diagnostik in der Primarstufe. Abgerufen 20.09.2022 von https://www.dgs-ev.de/fileadmin/Broschueren_zur_Sprachfoerderung/Sprachliche_Diagnosik_Primarstufe_nicht-druckbar.pdf

Jeuk, S. & Settiieri, J. (Hrsg.) (2019). Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. de Gruyter (DaZ-Handbücher).

Kızıldaş, Y., & Yildiz, M. (2020). The study of reading fluency and reading comprehension skills of primary school students whose mother tongue is different. Waikato Journal of Education, 25(1), 43-55.

Mancilla-Martinez, J., Hwang, J. K., & Oh, M. H. (2021). Assessment Selection for Multilingual Learners' Reading Development. Reading Teacher, 75(3), 351-362.

Sappok, C., Fay, J. (2018). Prosodische Aspekte von Leseflüssigkeit messen. Evaluation einer Ratingprozedur mit Audioaufnahmen von DrittklässlerInnen - In Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 23(44), 61-83.

Souvignier, E. (2017). Diagnostik von Leseverstehensleistungen. In J. Fay (Hrsg.). (Schrift-) Sprachdiagnostik heute: Theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich (S. 149-163). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Wildemann, A. & Merkert, A. (2020). Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Klett Kallmeyer.