

JULIA HODSON

„Hm... was diese Buchstaben bedeuten“ Vom Umgang schwacher Leserinnen und Leser mit unbekanntem Wörtern beim Lesen

Abstract

One way to help struggling readers is to teach them strategies to clarify the meaning of unknown words while reading. The paper reports on an analysis of think-aloud-protocols exploring the interaction of poor readers in fifth grade with unknown words while reading. Findings demonstrate that in most cases the meaning of unknown words is not clarified. Difficulties students experienced in deriving the meaning of unknown words are presented and implications for further research are discussed.

Innerhalb der Förderung des Leseverstehens durch Lesestrategietrainings werden Lesende unter anderem darin geschult, unbekannte Wörter als mögliche Ursache von Verstehensschwierigkeiten zu identifizieren und diese durch Klären der Bedeutung des Wortes zu lösen. Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Analyse von Lautdenkprotokollen hinsichtlich des Umgangs schwacher Leserinnen und Leser mit der Strategie des Klärens unbekannter Wörter beim Lesen vor und zeigt, welchen Schwierigkeiten diese in der selbständigen Bedeutungserschließung unbekannter Wörter begegnen.

0 | Einleitung

Dass unbekannte Wörter in einem Text das Leseverstehen be- und verhindern können, ist im Rahmen der Diskussion um die Förderung der Lesekompetenz in das Bewusstsein der Fachöffentlichkeit gerückt. Trainingsprogramme, die auf die Vermittlung von Lesestrategien und auf die Förderung hierarchiehoher Prozesse beim Lesen zielen, greifen daher folgerichtig den Wortschatz als kritische Variable für das Textverstehen auf, indem sie das Klären von unbekanntem Wörtern entweder als explizite Strategie oder als Teil einer weiter gefassten Strategie aufnehmen. Die Strategie des Klärens unbekannter Wörter sieht vor, Lesende in die Lage zu versetzen, Hindernisse für das Textverstehen, die aus nicht vorhandener Wortkenntnis resultieren, zu beseitigen. Dabei werden je nach Trainingsprogramm unterschiedliche Möglichkeiten vorgeschlagen. Das Trainingsprogramm „Die Textdetektive“ empfiehlt in der Strategie „Umgang mit Textschwierigkeiten“ zur Klärung unbekannter Wörter, im Wörterbuch nachzuschlagen, jemanden zu fragen oder nach Informationen im Text zu suchen, die das Wort erklären (vgl. Gold u. a. 2010). Bei der Strategie „clarifying“ im Konzept *Reciprocal Teaching*

sollen Schülerinnen und Schüler lernen, den Satz mit dem unbekanntem Wort mehrfach zu lesen, das Wort laut auszusprechen, es durch ein anders zu ersetzen, das Wort in seine Bausteine zu zerlegen oder unter Rückgriff auf den Kontext die Bedeutung des Wortes zu erklären (vgl. Palincsar/Brown 1984). Diese Empfehlungen scheinen einleuchtend und zielführend zu sein, stellen aber besonders schwache Leserinnen und Leser vor große Herausforderungen, die in der Deutschdidaktik bislang kaum bedacht wurden.

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer Analyse von Lautdenkprotokollen hinsichtlich des Umgangs schwacher Leserinnen und Leser mit der Strategie des Klärens unbekannter Wörter beim Lesen vor. Die Daten stammen aus dem Forschungsprojekt „Modulare Sprachförderung an Hauptschulen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Familiensprache“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, in welchem schwache Leserinnen und Leser durch das Konzept *Reciprocal Teaching* gefördert wurden.

1 | Zum Forschungsstand

1.1 | Prozess der Bedeutungserschließung bei unbekanntem Wörtern beim Lesen

Empfehlungen, die innerhalb der Strategie des Klärens unbekannter Wörter gegeben werden, basieren auf Annahmen zum Prozess der Erschließung der Bedeutungen unbekannter Wörter beim Lesen. Der Begriff *Bedeutungserschließung* lehnt sich an den in der internationalen Forschung verwendeten Begriff *deriving word meaning* an und bezeichnet den Vorgang, bei dem die lexikalische Bedeutung eines bislang unbekanntem Wortes oder die kontextgebundene Bedeutung eines bekannten Wortes durch Informationen aus dem sprachlichen Kontext beim Lesen erschlossen wird (vgl. Swanborn/de Glopper 1999, 262).

Der Prozess der Bedeutungserschließung führt Vorgänge des frühen Spracherwerbs fort, in welchen am vorliegenden Kontext Hypothesen über die Bedeutung eines neuen Wortes gebildet und überprüft werden (vgl. Szagun 2010). Während der frühe Spracherwerb in der Mündlichkeit stattfindet und dem Kind neben dem sprachlichen Kontext die konkrete Handlungssituation für die Bedeutungserschließung zur Verfügung steht (vgl. Carey 1978, 265), ist die Bedeutungserschließung beim Lesen auf Schriftlichkeit, d. h. auf die Verwendung situationsentbundener Sprache beschränkt: „Written context lacks many of the features of oral language that support learning new word meanings, such as intonation, body language, and shared physical surroundings“ (Beck u. a. 2002, 3). Alle Informationen, die zur Bedeutungserschließung bei einem unbekanntem Wort beitragen können, müssen folglich aus dem vorliegenden Text gewonnen, oder, wenn externe Hilfsmittel wie das Wörterbuch herangezogen werden, mit diesem abgeglichen werden. Lesende operieren daher bei der Bedeutungserschließung ausschließlich mit sprachlichen Zeichen und einem sprachlich konstituierten Kontext¹.

Der Textkontext kann auf unterschiedliche Art und Weise für die Bedeutungserschließung genutzt werden: Informationen über die Bedeutung eines unbekanntem Wortes können sowohl aus dem vorliegenden Satz, in welchem sich das unbekanntem Wort findet, als auch aus dem weiteren Kontext, d. h. unter Rückgriff auf Informationen, die sich in Abschnitten vor oder nach dem Zielwort finden, gewonnen werden. Harmon (1999) beobachtete bei guten Leserinnen und Lesern unterschiedliche Arten von Inferenzen, die auf Grundlage des Textes zur Bedeutungserschließung gebildet werden. So kann der in der konkreten Textstelle geschilderte Sachverhalt und/oder die vorliegende Syntax zur Bedeutungserschließung genutzt werden. Lesende ersetzen dabei meist das Zielwort durch ein anderes Wort der gleichen Wortart (vgl. Fukkink 2005, Harmon 1999). Weitere inhaltliche Verknüpfungen zur Hypothesenbildung können auf Grundlage der bisherigen Texthandlung erfolgen, indem Kenntnisse der bislang geschilderten Ereignisse, der Beziehungskonstellationen oder der Handlungscha-

¹ Im Folgenden referiert der Begriff Kontext auf den sprachlichen Kontext (in der Literatur werden auch die Begriffe Textkontext und Kotext verwendet).

raktere zur Erklärung eines Wortes dienen. Darüber hinaus nutzen Lesende zur Klärung unbekannter Wörter ihr Vorwissen, indem sie an eigene Erfahrungen anknüpfen oder Assoziationen bilden (vgl. Harmon 1999).

Eine weitere Informationsquelle stellt das Zielwort selbst und dessen morphologische Transparenz dar. Entscheidend ist hierbei, ob das Wort hinsichtlich seiner Morpheme wie Wortstamm, Präfix oder Suffix analysiert und daraus Schlüsse für die mögliche Bedeutung gezogen werden können. Sternberg/Powell (1983) sprechen diesbezüglich vom internen Kontext und den „internal cues“ (ebd., 886), die für die Bedeutungerschließung fruchtbar gemacht werden können.

McKeown (1985) zeichnet folgenden hypothetischen Prozess, den Lesende in der Bedeutungerschließung eines unbekanntes Wortes beim Lesen durchlaufen:

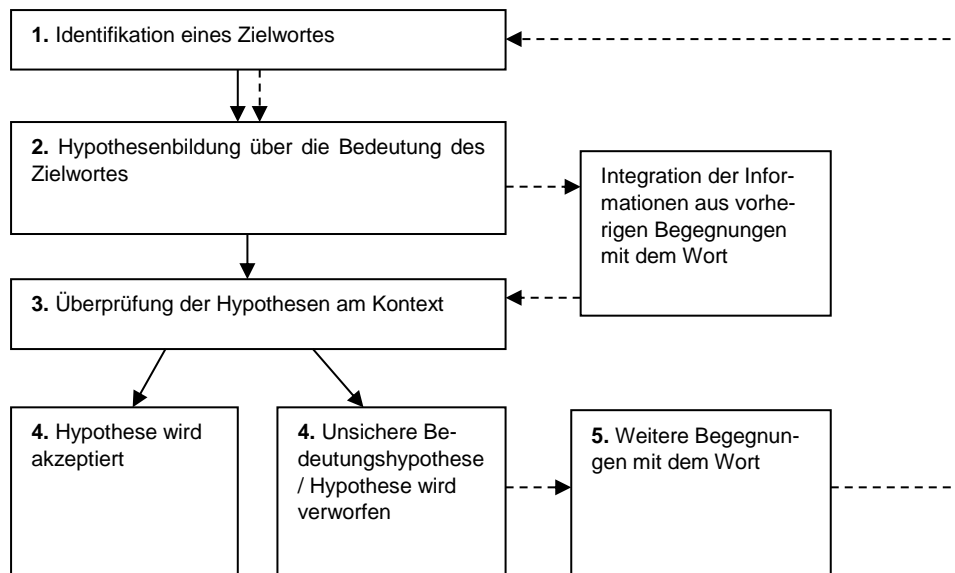


Abb. 1: Prozess der Bedeutungerschließung eines unbekanntes Wortes beim Lesen (nach McKeown 1985)

Ausgangspunkt des Prozesses ist die Identifikation eines unbekanntes Wortes beim Lesen. Zur Erschließung der Bedeutung des Zielwortes untersuchen Lesende das Zielwort und/oder den Kontext nach Informationen, die Aufschluss über die mögliche Bedeutung des Wortes geben bzw. diese einschränken, und bilden Hypothesen über die Bedeutung des Wortes. In einem weiteren Schritt werden die Bedeutungshypothesen am Kontext überprüft. Wird die Hypothese als korrekt empfunden und akzeptiert, werden die erschlossenen Bedeutungsanteile im mentalen Lexikon abgespeichert; bei einer unsicheren oder nicht akzeptierten Hypothese wird die Bedeutungerschließung abgebrochen oder erneut begonnen. Begegnen Lesende im Laufe der weiteren Lektüre erneut dem Wort, werden in die Hypothesenbildung Informationen, die aus der ersten Begegnung mit dem Wort bekannt sind, integriert.

Fukkink bestätigt in einer Studie zum Vorgehen von Grundschülerinnen und -schülern beim Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext den von McKeown entworfenen Prozess: „Primary-school students employ several activities [...]. They infer one or more meanings, check them and then evaluate their perceived quality to arrive at a final answer“ (Fukkink 2005, 38).

1.2 | Der Zusammenhang zwischen Bedeutungerschließung und Wortlernen beim Lesen

Die Erschließung unbekannter Wörter und Wortbedeutungen beim Lesen kann sowohl intentional als auch unbewusst erfolgen. Verläuft die Bedeutungerschließung erfolgreich, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass das Wort durch Speicherung der erschlossenen Bedeutungsanteile im mentalen Lexikon gelernt oder die bereits vorhandene semantische Repräsentation eines Lexems angereichert wird. Resultiert die Bedeutungerschließung darin, dass das Wort

durch die Bedeutungserschließung gelernt wird, spricht man von kontextuellem Wortlernen. Geschieht letzteres unbewusst, wird der Vorgang als inzidentelles, d. h. beiläufiges Wortlernen bezeichnet (vgl. Bolger u. a. 2008, 124; Swanborn/de Glopper 1999, 262). Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Bedeutungserschließung und Wortlernen beim Lesen ist davon auszugehen, dass erfolgreiche Bedeutungserschließungen, die im Rahmen der Anwendung der Lesestrategie des Klärens unbekannter Wörter stattfinden und intentional primär auf das Textverstehen zielen, im Idealfall gleichzeitig zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes von Lesenden führen. Wovon die Wahrscheinlichkeit, beim Lesen unbekannte Wörter zu lernen, abhängt, soll im Folgenden dargestellt werden.

1.3 | Variablen des Wortlernens beim Lesen

Studien bestätigen die Hypothese, dass Wörter beim Lesen inzidentell gelernt werden (vgl. Nagy u. a. 1985, Nagy u. a. 1987, Herman u. a. 1987, Schwanenflugel u. a. 1997, Swanborn/de Glopper 1999) und Schülerinnen und Schüler sich die Bedeutung eines unbekanntes Wortes aus dem Kontext erschließen können (vgl. Carnine u. a. 1984, Jenkins u. a. 1984, McKeown 1985, Fukkink 2005). Da Lesende auf Informationen aus dem Kontext zur Bedeutungserschließung eines unbekanntes Wortes angewiesen sind, liegt die Vermutung nahe, dass der Umfang und die Qualität an Informationen, die der Kontext zur Bedeutungserschließung zur Verfügung stellt, relevant für das Wortlernen beim Lesen sind. Daher wurden bereits in den 1980-er Jahren Klassifikationsschemata zur Beschreibung des Kontextes entwickelt (vgl. u. a. Sternberg/Powell 1983, Beck u. a. 1983), um das Potential von Texten für kontextuelles Wortlernen bestimmen zu können. Beck u. a. (1983) zeigen jedoch, dass Texte, die nicht speziell für den Zweck der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter geschrieben wurden, generell zu wenig, keine oder gar fehlleitende Informationen zur Bedeutungerschließung eines unbekanntes Wortes aufweisen und daher in ihrem Potential für einen selbständigen Wortschatzerwerb als eher gering eingeschätzt werden sollten. Weitere Studien konnten keine signifikanten Effekte der Qualität des Kontextes auf das Lernen von Wörtern beim Lesen authentischer Texte nachweisen (vgl. Baldwin/Kress Schatz 1986, Nagy u. a. 1987, Schwanenflugel u. a. 1997). Maßgebliche Faktoren auf Textebene stellen hingegen die Lesbarkeit des Textes und die Dichte an unbekanntes Wörtern im Text dar. Der Begriff der Lesbarkeit (*readability*) bezieht sich auf Merkmale der sprachlichen Oberflächenstruktur und wird beispielsweise über die durchschnittliche Wort- und Satzlänge eines Textes bestimmt (vgl. Klare 1994; Rosebrock u. a. 2011, 66). Je anspruchsvoller sich ein Text seiner Lesbarkeit nach in Relation zum Leser/zur Leserin zeigt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, neue Wörter beim Lesen zu lernen (vgl. Nagy u. a. 1987, 255). Bezüglich der Dichte unbekanntes Wörtern im Text ermittelten Swanborn/de Glopper (1999) in einer Meta-Analyse folgende Werte: „If the density of unknown words in a text is low, for example 1 word on every 150 words, the probability of learning a word will be about .30, 1 unknown word on every 75 will yield .14, 1 unknown word on every ten words gives .07“ (Swanborn/de Glopper 1999, 275). Als weitere textseitige Variable gilt der Anteil an unbekanntes Wörtern mit hoher konzeptueller Schwierigkeit im Text (vgl. Nagy u. a. 1987, 257). Texte, die einen großen Anteil an Wörtern mit hoher konzeptueller Schwierigkeit aufweisen, haben ein geringes Potential für das Lernen bislang unbekanntes Wörtern (vgl. Nagy u. a. 1987, 257), es sei denn, die Konzepte werden ausreichend erklärt und der Text stellt die Beziehung, in der die Konzepte zueinander stehen, dar (vgl. Herman u. a. 1987). Die Bestimmung der konzeptuellen Schwierigkeit eines Wortes ist maßgeblich vom Vorwissen der Lesenden abhängig (vgl. Nagy u. a. 1987, 241). Entscheidend ist hierbei, ob die mental-konzeptuelle Einheit, der das Zielwort zugeordnet ist bzw. auf die es referiert, bei den Lesenden vorhanden ist und – wenn nicht – welche Form des Lernens das Konzept erfordert (vgl. ebd.). Bei der höchsten Stufe konzeptueller Schwierigkeit erfordert die Erschließung der Bedeutung eines unbekanntes Wortes das Lernen neuer Fakten oder das Lernen eines systematischen Verbunds von Konzepten (vgl. ebd.). So stellt zum Beispiel das Wort „Photosynthese“ andere Anforderungen an die Bedeutungserschließung, da diese das Verstehen des Prozesses der Photosynthese beinhaltet, als das Wort „Disput“, welches auf ein bekanntes Konzept für „Streit“ verweist. Die konzeptuelle Schwierigkeit eines

Wortes wies in der Studie von Nagy u. a. (1987) als einzige unter den getesteten Worteigenschaften (Wortart, morphologische Transparenz, Länge des Wortes, Häufigkeit, konzeptionelle Schwierigkeit) signifikante Effekte auf das Wortlernen beim Lesen auf (ebd., 263).

Diverse Studien widmeten sich der Frage, inwiefern sich die Wortart des unbekanntes Wortes auf das Lernen auswirkt. Während Nagy u. a. (1987) keine Effekte für die Wortart aufzeigen konnten, wiesen Probanden in der Studie von Schwanenflugel u. a. (1997) schlechtere Ergebnisse für Nomen als für andere Wortarten auf. Fukkink beobachtete eine größere Anzahl an Bedeutungshypothesen für konkrete als für abstrakte Wörter (vgl. Fukkink 2005). Besonders bei jüngeren Schülerinnen und Schülern lassen sich im Vergleich zu älteren Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten in der Erschließung von Abstrakta feststellen (vgl. Fukkink u. a. 2001; Merisuo-Storm/Soininen 2010).

Des Weiteren wurden die Klassenstufe, die Ausprägung des Leseverstehens, der verbalen Intelligenz und der Wortschatzumfang der Lesenden als einflussnehmende Faktoren auf den Prozess des Wortlernens beim Lesen untersucht. Höhere Klassenstufen erreichten in Studien signifikant bessere Ergebnisse als niedrige Klassenstufen, d. h. ältere Schülerinnen und Schüler lernten mehr Wörter als jüngere (vgl. Carnine u. a. 1984, Fukkink u. a. 2001, Merisuo-Storm/Soininen 2010). In ihrer Meta-Analyse von Studien zu inzidentellem Wortlernen beim Lesen errechneten Swanborn/de Glopper für das Lernen eines Wortes beim Lesen eine Wahrscheinlichkeit von .08 für Viertklässler und .33 für Elftklässler (vgl. Swanborn/de Glopper 1999, 275). Ob diese Unterschiede aus einem über die Jahre wachsenden Wortschatz, einer sich verbessernden Lesekompetenz, der generellen kognitiven Entwicklung oder einem Zusammenwirken der genannten Faktoren resultieren, ist offen. Keine signifikanten Effekte des Leseverstehens auf das Wortlernen beim Lesen fanden Nagy u. a. 1985 und Nagy u. a. 1987, während andere Studien eine signifikante Interaktion zwischen der Ausprägung des Leseverstehens und dem Zuwachs in der Wortkenntnis durch Lesen aufzeigen konnten (vgl. Cain u. a. 2004, Herman u. a. 1987, Jenkins u. a. 1984, Swanborn/de Glopper 2002, Swanborn/de Glopper 1999). Laut Swanborn/de Glopper liegt die Wahrscheinlichkeit, ein unbekanntes Wort durch Lesen zu lernen, für schwache Leserinnen und Leser bei .075, für durchschnittliche Leserinnen und Leser bei .12 und für gute Leserinnen und Leser bei .19 (vgl. Swanborn/de Glopper 1999, 275). Shefelbine (1990) wies signifikante Effekte der Ausprägung des Wortschatzes auf das Wortlernen beim Lesen nach: Schülerinnen und Schüler mit größerem Wortschatz lernten mehr als jene mit geringem Wortschatzlevel. Entsprechendes gilt auch für die Ausprägung der verbalen Intelligenz (vgl. van Daalen-Kapteijns u. a. 2001). Swanborn/de Glopper ermittelten weiterhin Effekte des Leseanlasses auf die Wahrscheinlichkeit, Wörter beim Lesen inzidentell zu lernen. Dabei zeigte sich das Lesen, das der Intention folgt, das maximal Mögliche über das Thema eines Textes zu lernen, gegenüber dem freien und dem textverstehenden Lesen am wirkungsvollsten (vgl. Swanborn/de Glopper 2002, 105).

2 | Analyse des Umgangs schwacher Leserinnen und Leser mit unbekanntes Wörtern

2.1 | Ziel und Fragestellung der Analyse

In der vorliegenden Analyse wird explorativ untersucht, wie schwache Leserinnen und Leser die Strategie des Klärens unbekannter Wörter beim Lesen anwenden und welchen Schwierigkeiten sie in der Bedeutungserschließung der Wörter begegnen. Beginnend mit dem Ausgangspunkt der Bedeutungserschließung, der Identifikation eines Zielwortes, ist zu fragen, welche Wörter von den Lesenden im Text als unbekannt benannt werden und wie sie nach der Identifikation des Zielworts mit diesen weiter verfahren: bleibt es lediglich bei der Benennung oder wird eine Bedeutungserschließung versucht? Weiterhin ist von Interesse, ob eine versuchte Bedeutungserschließung zu einer korrekten oder inkorrekten Bedeutungshypothese führt und welche Schwierigkeiten in den Prozessen, die zu einer inkorrekten Bedeutungserschließung führen, erkennbar werden. Ziel der Untersuchung ist es folglich, Aufschluss über

die Anwendung der Strategie des Klärens unbekannter Wörter bei schwachen Leserinnen und Lesern und Einblicke in den Prozess der Bedeutungserschließung bei diesen zu bekommen.

2.2 | Methode

Die der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Modulare Sprachförderung an Hauptschulen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache“ (Berkemeier u. a. 2010) erhoben. Die Studie wurde zwischen 2008 und 2010 in Form einer Kooperation des Instituts für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit Hauptschulen durchgeführt und umfasste die Implementierung und Evaluation von Sprachfördermodulen zum Leseverstehen und zum Schreiben an Schulen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache. Zur Förderung des Leseverstehens wurde in den fünften Klassen der teilnehmenden Schulen das Konzept des *Reciprocal Teaching* (vgl. Palincsar/Brown 1984) zur Vermittlung von Lesestrategien eingeführt und dessen Wirksamkeit mit einem quasiexperimentellen Design evaluiert. Die Darstellung und Auswertung der Hauptstudie erfolgt an anderer Stelle.

2.3 | Stichprobe

Die Gesamtstichprobe setzte sich aus Schülerinnen und Schülern von vier Hauptschulen einer großstädtischen Region in Süddeutschland zusammen, die zum damaligen Zeitpunkt die Klasse 5 besuchten (n=156), und umfasste eine im *Reciprocal Teaching* trainierte Versuchsgruppe und eine nicht trainierte Kontrollgruppe. In allen teilnehmenden Schulen lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache zwischen 70% und 90%. Auf eine individuelle Erhebung des Status der Probanden als Erst- oder Zweitsprachler wurde verzichtet, weshalb diese Daten für die vorliegende Untersuchung nicht zur Verfügung stehen. Zusätzlich wurden bei 42 Probanden in der Vor- und Nacherhebung mittels der Methode des Lauten Denkens Daten zum strategischen Vorgehen beim Lesen erhoben. Die Auswahl der 42 Probanden erfolgte über eine paarweise Zuordnung von Probanden aus der Versuchs- und der Kontrollgruppe, die in den Prätests zur Dekodierfähigkeit und zum Leseverstehen mit gleichen Werten abschnitten. Dieses Vorgehen ist der Zielsetzung der Hauptstudie geschuldet und steht in keinem direkten Zusammenhang zur vorliegenden Studie.

2.4 | Datenerhebung

In der Vorerhebung wurden die Dekodierfähigkeit und das Leseverstehen mit Hilfe des HAMLET 4 (Lehmann u. a. 2006) getestet; in der Nacherhebung wurden, ebenfalls unter Nutzung des HAMLET 4, ausschließlich Daten für das Leseverstehen erhoben. Die Schülerinnen und Schüler der Gesamtstichprobe wiesen laut Vorerhebung überwiegend altersangemessene Dekodierfähigkeiten auf, während eine altersangemessene Fähigkeit des Leseverstehens nur bei 24% festgestellt werden konnte (vgl. Berkemeier u. a. 2010, S. 18). Die Teilstichprobe greift das in der Gesamtstichprobe vertretene Leistungsspektrum auf und kann aufgrund der Ergebnisse im Leseverstehenstest der Vorerhebung als leseschwach eingestuft werden².

Daten zum strategischen Vorgehen beim Lesen wurden in der Vor- und Nacherhebung in Anwendung der Methode des Lauten Denkens erhoben (vgl. Stark 2010, van Someren 1994). Hierbei wurden die Kinder gebeten, einen ihnen vorgelegten und bislang unbekanntem Text laut oder leise zu lesen und nach jedem Abschnitt „laut zu denken“, d. h. zu verbalisieren, welche Gedanken sie sich machen, wenn sie versuchen, den Text zu verstehen. Die Interviews wurden von drei geschulten Hilfskräften anhand eines Leitfadens durchgeführt. Die

² Der Mittelwert der Ergebnisse der Teilstichprobe entspricht dem Prozentrang 25, d. h. die Teilstichprobe würde in der Normstichprobe zu den untersten 25% in der Leistungsverteilung gehören.

Äußerungen der Schülerinnen und Schüler wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

In der Vorerhebung lasen die Schülerinnen und Schüler den Text „Der Schimpanse“ (Baur 1992), der über die Lebenswelt der Schimpansen im Urwald und in der Savanne berichtet. Der Text der Nacherhebung trägt den Titel „Archäologen bei der Arbeit“ (Kühn/Reding 2004) und informiert über den Beruf und die Tätigkeit der im Titel genannten Berufsgruppe. Die Vergleichbarkeit der Textschwierigkeit von Vor- und Nacherhebung wurde in der Studie nicht kontrolliert, da diese für die Fragestellung der Hauptstudie nicht von Bedeutung war.

2.5 | Datenauswertung

Gegenstand der vorliegenden Analyse sind die aus der Vor- und Nacherhebung zum strategischen Vorgehen stammenden Daten hinsichtlich des Umgangs der Probanden mit unbekanntem Wörtern beim Lesen. Dabei wurden sowohl die Wörter, die von den Probanden explizit als unbekannt oder als schwierig zu verstehen genannt wurden, als auch jene, die die Probanden auf Nachfrage des Interviewers nicht erklären konnten, zum Ausgangspunkt der Analyse. In der Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern wurde nicht zwischen lexikalischem und syntaktischem Wort unterschieden; die Auswertung bezieht sich jedoch auf das lexikalische Wort (zur Begriffsunterscheidung vgl. Gallmann 2009). Während in die qualitative Analyse alle Nennungen eingehen, sind in der quantitativen Analyse ausschließlich Zielwörter berücksichtigt, die von mehr als zwei Probanden als unbekannt genannt wurden. Eine Berücksichtigung der Intervention in der Datenauswertung findet an anderer Stelle statt. Die Siglen der im Ergebnisteil zitierten Interviewausschnitte lassen erkennen, ob es sich um Daten aus der Vor-/Nacherhebung (V/N) und um Probanden aus der Kontroll-/Versuchsgruppe (KG/VG) handelt.

Die Beschreibung und Klassifizierung der Schwierigkeiten, denen schwache Leserinnen und Leser im Umgang mit unbekanntem Wörtern beim Lesen in der Studie begegneten, erfolgte auf Basis der Datenanalyse durch die Autorin. Da es sich um eine explorative Analyse handelt und für eine Analyse durch weitere Personen keine Mittel zur Verfügung standen, wurde auf eine Kategorisierung der Daten durch mehrere Personen verzichtet, was bei der Bewertung der Aussagekraft der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Die Analysekategorien können den Zwischenüberschriften des Ergebnisteils (siehe 3.1) entnommen werden. Die Kategorien *Nichtnutzung des Kontexts* (nonuse of context) und *Falsche Nutzung des Kontexts* (misuse of context) lehnen sich an die Kategorien von McKeown (1985) an.

3 | Ergebnisse

In der Vorerhebung wurden bei einem Textumfang von 458 Wörtern 13 Wörter von jeweils mindestens zwei Kindern als unbekannt benannt. In der Nacherhebung wurden bei einer Textlänge von 401 Wörtern 12 unbekannte Wörter identifiziert (siehe Abbildung 1 und 2). Auffallend ist mit Ausnahme der Adjektive „halbverfallen“ und „dürr“ das Dominieren von Nomen innerhalb der Zielwörter. In Anbetracht der Tatsache, dass die Texte auch unbekannte oder schwierige Verben, Adjektive oder Adverbien enthalten, stellt sich die Frage, warum die Kinder fast ausschließlich Nomen als unbekannt benennen und die anderen Wörter nicht thematisieren. So scheint es zum Beispiel bezogen auf den Text der Vorerhebung relativ unwahrscheinlich, dass die Probanden die Verben „mustern“, „schnalzen“, „stöbern“, die Adjektive „begehrt“, „bescheiden“ oder Adverbien wie „allerdings“ und „keineswegs“ problemlos verstehen bzw. kennen.

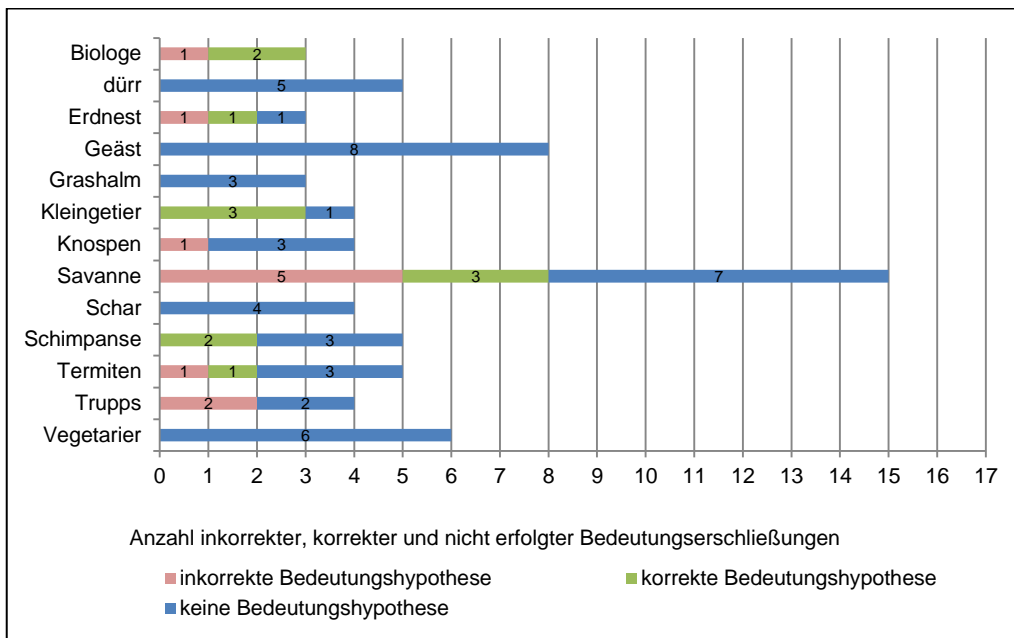


Abb. 1: Anzahl der inkorrekten, korrekten und nicht erfolgten Bedeutungserschließungen je Zielwort zum Text „Der Schimpanse“ (Vorerhebung)

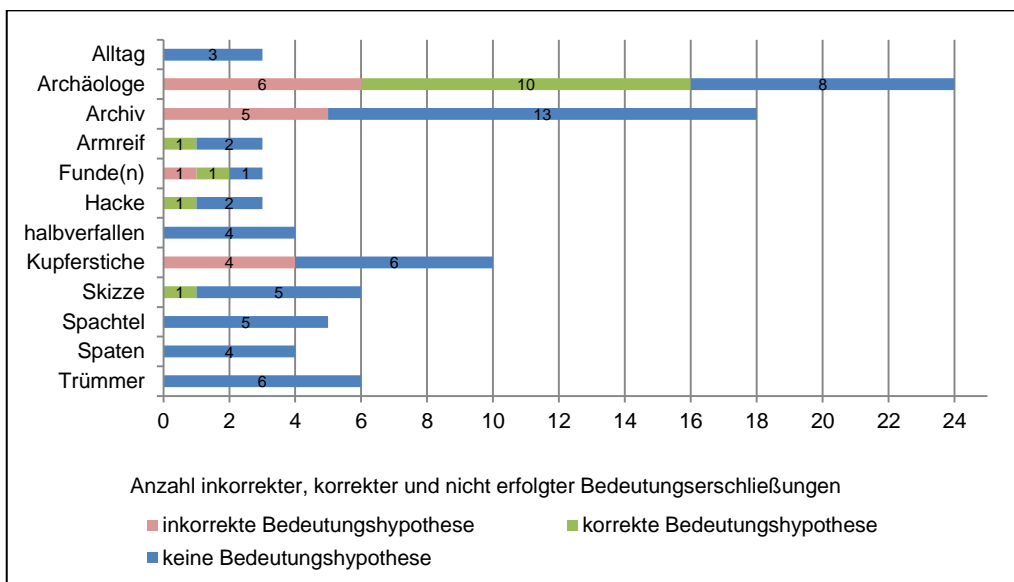


Abb. 2: Anzahl der inkorrekten, korrekten und nicht erfolgten Bedeutungserschließungen je Zielwort zum Text „Archäologen bei der Arbeit“ (Nacherhebung)

Nimmt man die Daten der Vor- und Nacherhebung zusammen, ergibt sich hinsichtlich des Umgangs der Probanden mit den unbekanntem Wörtern folgendes Bild: In 65% der Nennungen fand keine Bedeutungserschließung statt, bei knapp 1/5 davon (17%) konnte das Wort nicht richtig rekodiert werden; 18% der Bedeutungserschließungen endeten mit inkorrekten Bedeutungsanteilen. In 17 % der Nennungen wurde partielle Wortkenntnis erkennbar, d. h. die Bedeutungshypothese enthielt korrekte Bedeutungsanteile.

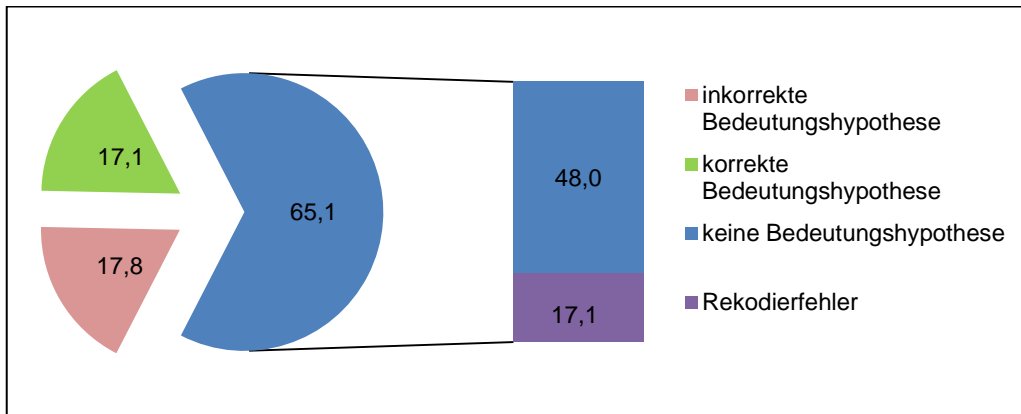


Abb. 3: Anteil der korrekten/inkorrekten und nicht erfolgten Bedeutungserschließungen in der Vor- und Nacherhebung (n (Anzahl absoluter Nennungen) = 152)

3.1 | Schwierigkeiten schwacher Leserinnen und Leser in der Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter beim Lesen

Rekodierschwierigkeiten

Bei 17% der Nennungen wurde eine mögliche Bedeutungserschließung oder der Abruf bereits vorhandener semantischer Informationen durch Fehler beim Rekodieren verhindert. Lesungen wie „vegatier“ und „vegatariat“ für „Vegetarier“, „akäfe“ für „Archiv“, „halbverlabene“ statt „halbverfallene“, „greichisch“ statt „griechisch“, „archolgen“ und „archloggen“ statt „Archäologen“ und „attlag“ statt „Alltag“ weisen auf elementare Schwierigkeiten beim Lesen hin. Dies ist in Anbetracht der Tatsache, dass bei der Erhebung der Dekodierfähigkeit durch den HAMLET keine Auffälligkeiten hinsichtlich des Dekodierens festgestellt werden konnten, verwunderlich.

Die Einordnung einer Äußerung in die Kategorie *Rekodierfehler* wurde vorgenommen, wenn das gelesene Wort in der Form, in der es vom Probanden gelesen wird, in seinen phonologischen Eigenschaften nicht erkennbar wird. Die Fehler verhindern in einigen Fällen den Zugriff auf die bekannte Bedeutung des Wortes und deren Nutzen für das Leseverstehen; in anderen Fällen wird die mögliche Nutzung der Wortstruktur zur Bedeutungserschließung durch falsches Rekodieren verhindert.

Am Beispiel des Zielwortes „Vegetarier“ lässt sich aufzeigen, wie Wörter, die in ihrer Bedeutung eigentlich bekannt sind, durch Fehler beim Rekodieren als unbekannt klassifiziert werden, so dass Verstehensschwierigkeiten auftreten. Der Zugriff auf die bereits bekannte Bedeutung gelingt erst nach der Korrektur durch die interviewende Person.

Textstelle: „Nun sind aber Schimpansen keineswegs Vegetarier.“

- V_KG_93: was is des vegatarier
 InterviewerIn: *vegetarier heißt des richtig ausgesprochen hast du des wort schon mal gehört*
- V_KG_93: ah, ja
 InterviewerIn: *weißt du, was es bedeutet?*
 V_KG_93: vegetarier is so. mit fleisch und so weiter
- V_VG_111: weiß ich auch net [*gelesen fegaitigerin. fegaitarier*]
 InterviewerIn: *hast schon mal gehört*
 V_VG_111: nein
 InterviewerIn: *also richtig ausgesprochen wird des vegetarier*
 V_VG_111: ah vegetarier ja. ja. weiß ich

InterviewerIn: *des wort kennst du*
V_VG_111: ja. die essen kein fleisch

Lesefehler wie „schlaggarati“ statt „schlagartig“, „fernsendungen“ statt „Fernsehsendungen“ und „graschalm“ statt „Grashalm“ verdeutlichen weiterhin die noch nicht ausreichend automatisierte Erkennung von Morphemen beim Lesen. Die Lesefehler verhindern, dass das Wort selbst als Informationsquelle für die Bedeutungserschließung genutzt werden kann. Alle drei genannten Beispiele stellen Komposita dar, die mit Ausnahme des Wortes „schlagartig“ in ihrer Bedeutung relativ leicht erschließbar sind. Da die Morpheme bereits beim Lesen nicht erkannt und die Lesefehler nicht korrigiert werden, erlischt deren Potential für eine selbständige Bedeutungserschließung durch Wortanalyse.

Inwiefern Fehler beim Rekodieren gekoppelt mit Fehlern in der Analyse von Wortbildungsstrukturen für falsche Bedeutungshypothesen sorgen, zeigt folgendes Beispiel.

„Um an die besonders begehrten Termiten heranzukommen, die in großen Erdnestern und Hügeln leben, stoßen sie [die Schimpansen] ein Loch in den Bau und schieben einen Grashalm hinein [...].“

InterviewerIn: *[unterbricht] kennst du dieses wort*
V_VG_92: terminen.. termin vielleicht

Statt „Termiten“ wird „terminen“ gelesen und die Silbe „ten“ als angenommenen Suffix abgetrennt, was in der Hypothese resultiert, dass von einem „Termin“ die Rede sei.

Isolierte Wortanalyse

Wurde das Zielwort richtig gelesen oder wurde der Lesefehler von der interviewenden Person korrigiert, lässt sich die Nutzung der Strategie der Wortanalyse, d. h. des Aufteilens des Zielwortes in Morpheme, beobachten. Trotz richtiger Trennung der Komposita gelingt es den Probanden in den meisten Fällen jedoch nicht, zu einer Bedeutungshypothese zu gelangen. Das unten aufgeführte Beispiel zeigt exemplarisch, wie beginnende Bedeutungshypothesen trotz korrekter Wortanalyse abgebrochen und nicht weiter verfolgt werden. Hier wäre es zielführend, die aus der Wortanalyse gewonnenen Informationen um weitere Informationen aus dem Kontext und um Schlussfolgerungen, die der Kontext zulässt, zu ergänzen. Dies ist insbesondere dann relevant, wenn es sich wie bei „schlagartig“ um ein Wort handelt, das nicht ausschließlich durch die generellen Regeln der Wortbildung erschlossen werden kann.

„Nur wenn Gefahr droht, von einer Schlange oder von einem Raubvogel, ist es schlagartig still. Dann holen die Mütter die Kinder heran, und im Nu ist die Schar im Geäst verschwunden.“

V_VG_111: schlaggarati
InterviewerIn: *schlagartig*
V_VG_111: schlagartig
InterviewerIn: *kannst du dir ´s irgendwie herleiten oder fällt dir irgendwas ein wie du drauf kommst was es heißt*
V_VG_111: irgendwas mit dem schlag schlag so
InterviewerIn: *mhm*
V_VG_111: weiß ich nicht

In anderen Fällen ist die Strategie der Wortanalyse ohne Bezug zum Kontext irreführend oder wenig hilfreich, da das Wort selbst wie in obigem Beispiel zu wenig oder gar fehlleitende Informationen zur Bedeutungserschließung bereitstellt. Dies kann an den Zielwörtern „Wochenschauen“ und „Kupferstiche“ verdeutlicht werden. In beiden Fällen wird eine korrekte Dekomposition der Zielwörter vollzogen, die jedoch wenig Aufschluss über die Bedeutung des Wortes gibt. Eine vollständige Bedeutungserschließung ist aufgrund des enzyklopädi-

schen Wissens, welches zur Kenntnis der beiden Zielwörter benötigt wird, nur unter Zugriff auf weitere Informationen wie sie beispielsweise ein Lexikon bietet, möglich. Dennoch könnten durch einen Strategiewechsel, der in der Nutzung des nahen Kontextes bestünde, korrekte Bedeutungsanteile jeweils erschlossen werden. Bei „Wochenschauen“ könnte eine Hypothese, die sich auf den Kontext stützt, folglich darin bestehen, dass es sich um etwas handelt, „das man sich anschauen kann“ und „das aus früheren Zeiten stammt“; „Kupferstiche“ kann aufgrund des vorhergehenden Satzes als ein Bild verstanden werden.

„Wenn wir wissen wollen, wie der Alltag eines Kindes vor 20 Jahren ausgesehen hat, können wir ältere Menschen fragen oder wir besorgen uns aus dem Archiv Zeitungen von jener Zeit. Schauen wir uns dann noch Ausschnitte aus Wochenschauen und Fernsehsendungen an, so können wir uns ein sehr gutes Bild davon machen, wie man damals gekleidet war, wie man tanzte und feierte [...].“

N_KG_61: was des?
 InterviewerIn: *mhm kennst du nich des Wort*
 N_KG_61: wochenschauen
 InterviewerIn: *kannstes dir erklären oder*
 N_KG_61: ja ich glaub das is irgendwas mit der woche
 InterviewerIn: *mhm*
 N_KG_61: oder so
 InterviewerIn: *wie kommst du darauf*
 N_KG_61: wegen woche weil hier steht woche und dann schauen

„Um zu erfahren, wie es vor 200 Jahren bei uns aussah, müssen wir schon größere Anstrengungen unternehmen. Film und Fotografie waren Ende des 18. Jahrhunderts noch nicht erfunden. Aber es wurden Bilder gemalt. Kupferstiche zeigen uns, wie damals gebaut wurde [...].“

N_KG_27: was sind kupferstiche
 InterviewerIn: *mhm des weißt du nich kannst du´s dir vorstellen oder wie machst du des wenn du n wort nich verstehst*
 N_KG_27: ich versuche es aus dem wort rauszufinden
 InterviewerIn: *mhm kannst du des hier auch*
 N_KG_27: also kupfer des is so hm so rot goldene
 InterviewerIn: *mhm*
 N_KG_27: und stiche sind halt wenn man etwas reinpiekst

Eine weitere Möglichkeit zur Bedeutungserschließung stellt der Rückgriff auf die Wortfamilie eines Zielwortes dar, die in folgendem Ausschnitt genutzt wird, um sich das Wort „Funde“ zu erklären. Da jedoch nicht erkannt wird, dass es sich bei dem Zielwort um ein Nomen handelt, das im Text als Dativobjekt erscheint, wird „Funde“ gleichgesetzt mit „gefunden“.

„Mit Hacke und Spaten graben die Archäologen dort, wo sie mit Funden rechnen.“

N_KG_93: was für funden
 InterviewerIn: *bist du über das wort grade gestolpert kennst du´s denn kannst du dir grade erklären was es bedeutet oder*
 N_KG_93: gefunden oder so
 InterviewerIn: *von gefunden mhm des is n guter gedanke hilft dir´s weiter also du hast gesagt*
 N_KG_93: finden
 InterviewerIn: *ja genau finden gefunden was meinst du könnte dann funde heißen oder funden die funden könnte was mit gefundenem zu tun haben ne das was die da gefunden haben*

N_KG_93: zum beispiel ich hab eine rechner gefunden
InterviewerIn: *genau zum beispiel damit hastes dir schon prima erklärt*

Im weiteren Verlauf der Datenerhebung zeigt sich bei der Bedeutungserschließung des Wortes „Fundort“, dass trotz der Erklärung des Interviewers von „Funde“ als das „was die da gefunden haben“ nach wie vor die Wortart ignoriert und die Hypothese nicht verändert wird.

„Jeder Fund wird notiert und in einen Plastikbeutel mit genauer Beschreibung der Fundlage verpackt. Im Museumslabor werden dann alle Stücke grob sortiert, gleiche Materialien oder Stücke mit ähnlichen Merkmalen einander zugeordnet. Dabei hilft eine Skizze, auf der der genaue Fundort der Einzelteile vermerkt ist.“

N_KG_93: was is ne fundort
InterviewerIn: *ein fundort des wort kennst du nicht wie gehst du jetzt vor wenn du´s nicht kennst*
N_KG_93: des is bestimmt ein ort
InterviewerIn: *mhm das könnte sein wie kommst du da drauf*
N_KG_93: weil des fundort heißt
InterviewerIn: *mhm jetzt hast du geteilt in fund und ort und ort hast du gesagt des könnte irgendein ort sein ein platz okay sagt dir des erste auch was des erste wort*
N_KG_93: funden
InterviewerIn: *mhm*
N_KG_93: von finden
InterviewerIn: *jetzt hast du´s dir ja fast schon erklärt weißt du denn jetzt was es bedeutet also du hast jetzt zerlegt fund von finden und ort ein platz hast ja jetzt*
N_KG_93: gefundeten ort

Auch hier findet keine Überprüfung der Hypothese am Kontext statt, in deren Folge die Fehlerhaftigkeit der Hypothese aufgrund der Syntax erkannt werden müsste.

Aus den Transkripten geht nicht hervor, ob die Probanden den Prozess der Bedeutungserschließung nicht fortsetzen, weil sie das Ergebnis als zufriedenstellend empfinden, oder weil sie nicht wissen, wie sie die Bedeutungserschließung fortsetzen sollen. Deutlich wird jedoch, dass die Bedeutungserschließung unabhängig vom Text stattfindet und die Bedeutungshypothesen nicht im Sinne ihrer Funktion, das Verstehen der Textstelle zu ermöglichen oder zu verbessern, angewandt werden.

Nichtnutzung des Kontexts

Bedeutungserschließungen, die der Kategorie *Nichtnutzung des Kontextes* zugeordnet wurden, lassen keine Kontextnutzung und keine Wortanalyse erkennen. Offen bleibt, auf welcher Grundlage und mit welchen Informationen die Bedeutungshypothese generiert wurde. Auffällig ist auch hier, dass Bedeutungshypothesen weder semantisch noch syntaktisch am Kontext überprüft werden. So bleibt im ersten Beispiel unklar, wie die Hypothese, es handele sich bei „Fund“ um „Finger“, zustande kommt. Beim zweiten Beispiel ist die Hypothese nah am Textthema, syntaktisch jedoch unpassend.

„Mit Hacke und Spaten graben die Archäologen dort, wo sie mit Funden rechnen.“

N_KG_90: was funden
InterviewerIn: *funden*
N_KG_90: funden ich glaub das sind hände also finger

„In kleinen Trupps streifen sie [die Schimpansen] durch den Wald, schnattern und kreischen dabei, schnalzen mit den Lippen, klatschen in die Hände und trommeln an jeden dünnen Ast.“

- V_KG_163: was sind trupps
InterviewerIn: hast du des wort schon mal gehört?
V_KG_163: mm
InterviewerIn: wie hilfst du dir denn weiter wenn du n wort noch nie gehört hast und jetzt den text ja lesen sollst und vielleicht verstehen möchtest
V_KG_163: is trupps ein tier

Falsche Kontextnutzung

Weiterhin zeigt sich, dass die Probanden auf den Kontext zur Bedeutungserschließung zurückgreifen, hierbei jedoch ohne Berücksichtigung der Syntax Wörter, die mit dem Zielwort im Satz stehen, in Beziehung zu diesem setzen. Zur Erklärung des Wortes „Archäologen“ werden beispielsweise unterschiedliche Verknüpfungen hergestellt, die syntaktisch nicht angemessen sind. Oftmals geschieht dies unter explizitem Verweis auf den Text durch Aussagen wie „hier steht“. So wird „Gegenstände“ beispielsweise als Synonym zu „Archäologen“ genannt oder „Archäologen“ als „die Erfinder von Waffen“ erklärt. In beiden Fällen werden Wörter oder Wortgruppen in Beziehung zum Zielwort gesetzt, ohne die Syntax zu berücksichtigen.

„Die Männer und Frauen, die Scherben und Reste, Abfälle und Münzen, Schmuck und Waffen früherer Jahrhunderte ausgraben, die diese Gegenstände so getreu wie möglich wiederherstellen lassen und die dann Alter und Bedeutung dieser Gegenstände bestimmen, nennen sich Archäologen.“

- N_KG_132: achso man nennt diese gegenstände diese bestimmte gegenstände archäologen
InterviewerIn: mhm wie kommst du da drauf
N_KG_132: hier stehts ähm [liest] bedeutung dieser gegenstände bestimmt nennt sich archäologe
- N_KG_27: Also vor 20 jahren 200 oder 2000 nicht da haben die also waffen erfunden und so und gegraben haben das archäologen genannt
InterviewerIn: Mhm was genau haben sie archäologen genannt
N_KG_27: Ähm die die erfinder
InterviewerIn: Mhm die erfinder von was
N_KG_27: Von die waffen

Ähnliches lässt sich in folgendem Transkriptausschnitt bei der Erschließung des Wortes „Archiv“ beobachten. „Zeitungen“ wird synonym zu „Archiv“ gesetzt oder als Erklärung dafür genutzt. Dass „Archiv“ der Ort ist, an dem die Zeitungen aufbewahrt werden, ist syntaktisch klar markiert, wird in der Bedeutungshypothese jedoch nicht berücksichtigt.

„Wenn wir wissen wollen, wie der Alltag eines Kindes vor 20 Jahren ausgesehen hat, können wir ältere Menschen fragen oder wir besorgen uns aus dem Archiv Zeitungen von jener Zeit.“

- N_VG_133: was is archiv
InterviewerIn: mhm okay des weißt du nich so richtig
N_VG_133: ich glaub für archäologen ein zeitung
InterviewerIn: mhm und wie biste jetzt darauf gekommen auf die erklärung da steht zeitung
N_VG_133: da steht zeitung

Die Bedeutungserschließung von „Fundlage“ im folgenden Beispiel lässt vermuten, dass die Missachtung der Syntax in der Bedeutungserschließung der Probanden möglicherweise in Problemen der lokalen Kohärenzbildung begründet liegt und Zusammenhänge nicht erkannt oder verstanden werden. Die Hypothesen sind sprunghaft und setzen stets ein anderes Wort des Satzes in Beziehung zum Zielwort, um dann zu dem Schluss zu gelangen, dass es sich bei dem Wort um die Verpackung von Mehl handele.

„Jeder Fund wird notiert und in einem Plastikbeutel mit genauer Beschreibung der Fundlage verpackt.“

- N_VG_58: jeder fund notiert und in ein plastikbeutel mit genauer beschreibung der fundlage verpackt ah jajaja jetzt hab ich fundlage ist so n dingsda verpackung dings wie heißt des
- InterviewerIn: *meinst du so n etikett oder was meinst du*
- N_VG_58: wo wir zucker kaufen oder mehl
- InterviewerIn: *wo wir des kaufen die sachen*
- N_VG_58: ja ähm wir müssen ähm doch ähm den dingsda aufmachen damit mir mehl aufmachen können des verpackung des mehls
[...]
- N_VG_58: [liest laut] jeder fund wird notiert und in ein fundlage in ein plastiktüte mit genauer beschreibung der achso des is so plastiktüte plastikbeutel weil da steht [liest laut] jeder fund wird notiert und in ein plastiktüte mit genauer beschreibung der fundlage
[...]
also ich weiß jetzt was das is also des is die verpackung von mehl

4 | Diskussion

Das Klären unbekannter Wörter und die damit verbundene selbständige Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter beim Lesen stellt schwache Leserinnen und Leser vor große Herausforderungen. Das zeigt sich darin, dass in 65% der Nennungen keine Bedeutungserschließung erfolgte. Es scheint im selbständigen Lösen von Verstehensschwierigkeiten, die durch unbekannte Wörter entstehen, kaum Übung vorzuliegen, oder die dafür notwendigen Kenntnisse scheinen zu fehlen.

Welchen Schwierigkeiten schwache Leserinnen und Leser im Umgang mit unbekanntem Wörtern beim Lesen begegnen, zeigen die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse. Die Bedeutungserschließung und der Abruf semantischer Informationen werden grundlegend durch Fehler beim Rekodieren verhindert. Die Probanden zeigen weiterhin einen inadäquaten Umgang mit sprachlichen Einheiten, indem sie den Kontext in der Bedeutungserschließung nicht oder unter Missachtung der Syntax falsch nutzen. Ferner werden Bedeutungshypothesen nicht am Kontext überprüft und für das Verstehen des Textes genutzt. Letzteres lässt vermuten, dass die Probanden die Funktion der Strategie des Klärens unbekannter Wörter für das Textverstehen nicht erfasst, zu wenig Erfahrung mit der selbständigen Anwendung der Strategie oder kein ausreichend ausgeprägtes mentales Modell des Textes ausgebaut haben, welches als Grundlage für die Bedeutungserschließung und Überprüfung der Bedeutungshypothesen notwendig ist.

Der Interpretation der Ergebnisse sind Grenzen gesetzt, die aus Untersuchungsdesign und Methode resultieren. Die Methode des Lauten Denkens verfolgt das Ziel, kognitive Prozesse durch direkte Verbalisierung während der Bearbeitung einer Aufgabe sichtbar zu machen. In diesem Zusammenhang ist auf die unterschiedliche Ausprägung der Fähigkeit der

Schülerinnen und Schüler, ihre Gedanken während des Lesens zu verbalisieren, und auf eine unterschiedliche Gestaltung der unnatürlichen Situation durch die einzelnen Probanden hinzuweisen, die sich auf die Datenerhebung und -auswertung auswirken können. Die Methode des Lauten Denkens wurde von Seiten der Interviewer, die den Prozess initiieren, beobachten und gegebenenfalls durch offene Fragen in Gang halten sollen, in der vorliegenden Studie nicht konsequent eingehalten. Dies zeigen die gezielten und lenkenden Nachfragen in den aufgeführten Transkriptauszügen. Die Daten werden dadurch für die vorliegende Untersuchung jedoch nicht unbrauchbar, da es um die Exploration von Schwierigkeiten in der Bedeutungserschließung von schwachen Leserinnen und Lesern geht, die sich auch in Situationen unbeeinflussten und beeinflussten Lesens zeigen können. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Konzentration auf die Erschließung unbekannter Wörter beim Lesen durch Rückfragen von den Interviewern forciert wurde, was sicherlich zu einer erhöhten Zahl an versuchten Bedeutungserschließungen geführt hat. Unklar bleibt, ob und inwiefern das intervenierende Verhalten der Interviewer den Prozess der Bedeutungserschließung direkt beeinflusst hat. Weitere Einschränkungen ergeben sich daraus, dass die Analyse der Daten nicht von mehreren Personen durchgeführt wurde, weshalb die Ergebnisse nicht als unabhängig von der untersuchenden Person gelten können. Fraglich ist ferner, inwiefern die Ergebnisse durch die Leseflüssigkeit der Probanden beeinflusst wurden; d. h. ob die grundlegende Voraussetzung automatisiert ablaufender hierarchieniedriger Leseprozesse für die Bedeutungserschließung unbekannter Wörter beim Lesen erfüllt war (vgl. Beck u. a. 2002, 6). Da die Leseflüssigkeit für die Fragestellung der Hauptstudie nicht relevant war und daher nicht erhoben wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine unzureichende Leseflüssigkeit mancher Probanden Einfluss auf die Daten genommen hat.

5 | Implikationen für zukünftige Forschung

Um schwache Leserinnen und Leser in der Anwendung der Strategie des Klärens unbekannter Wörter beim Lesen unterstützen und fördern zu können, sind zukünftig Untersuchungen erforderlich, die der Frage nach den Ursachen für die Schwierigkeiten leseschwacher Schülerinnen und Schüler in der Bedeutungserschließung bei unbekanntem Wörtern nachgehen. Manche Schwierigkeiten, die die Probanden im Umgang mit dem Kontext zur Wortbedeutungserschließung zeigen, weisen zum Beispiel auf Schwächen in der Fähigkeit zur Erfassung syntaktischer Strukturen hin. McKeown vermutet die Ursache hierfür in einem Missverstehen des Verhältnisses zwischen Zielwort und Kontext (McKeown 1985, 492):

The understanding of this relationship comprises an awareness that concepts in context represent limits that constrain but do not determine word meaning. Using these limits implies a recognition of the type of information that is appropriate to the task of deriving meaning, for numerous associations can be made to a given context, but not all will be supported by the context.

Nagy/Scott stellen diese Fähigkeit in Zusammenhang zur *syntactic awareness* (vgl. Nagy/Scott 2000, 276), da die korrekte Nutzung des Kontextes zur Bedeutungserschließung das Erfassen der syntaktischen Rolle, die das Zielwort einnimmt, voraussetzt. Ferner scheint das Wissen über Wortstrukturen bzw. die morphologische Bewusstheit Einfluss auf die Bedeutungserschließung von morphologisch komplexen Wörtern zu nehmen (vgl. Bangel 2015). Sprachliche Wissensstrukturen wie die der syntaktischen und morphologischen Bewusstheit könnten demnach maßgeblich an der Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter beim Lesen beteiligt sein. Weitere Forschung ist daher notwendig, um Aufschluss über relevante Formen sprachlichen Wissens für die Bedeutungserschließung beim Lesen zu gewinnen. Dies ist insbesondere in Hinsicht auf die Entwicklung konkreter Fördermöglichkeiten für die unterrichtliche Praxis von Bedeutung.

Literatur

- Baldwin, R. S./Kress Schatz, E. (1986): Context clues are unreliable predictors of word meanings. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, No. 4, 439-453
- Bangel, M. (2015): Strukturbezogene Zugriffe auf komplexe Wörter – eine Hilfe zum Semantisieren beim Lesen? In: Kilian, J.; Eckhoff, J. (Hrsg.): *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren: Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Frankfurt: Peter Lang, 123-142
- Bauer, E.W. (1992): *Mein bunter Tieratlas*. Bindlach: Gondrom, 20-22
- Beck, I. L., McKeown, M. G./Kucan, L. (2002): *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction*. New York/London: The Guilford Press
- Beck, I. L., McKeown, M. G./McCaslin, E. S. (1983): Vocabulary development: all contexts are not created equal. In: *The Elementary School Journal*, Vol. 83, No. 3, 177-181
- Berkemeier, A., Bohl, T., Funke, R., Pangh, C./Winkel, R. (2010): Forschungsvorhaben 'Modulare Sprachförderung an Hauptschulen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache'. Abschlussbericht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E./Perfetti, C. A. (2008): Context variation and definitions learning the meanings of words: an instance-based learning approach. In: *Discourse Processes*, Vol. 45, No. 2, 122-159
- Cain, K., Oakhill, J., Lemmon, K. (2004): Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 4, 671-681
- Carey, S. (1978): The child as word learner. In: Halle, M., Bresnan, J./Miller, G. (Eds.): *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge: MIT Press, 264-293
- Carnine, D., Kameenui E. J./Coyle, G. (1984): Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 19, No. 2, 188-204
- Fukink, R.G. (2005): Deriving word meaning from written context: a process analysis. In: *Learning and Instruction*, Vol. 15, No. 1, 23-43
- Fukink, R.G., Blok, H./de Glopper, K. (2001): Deriving word meaning from written context: a multicomponential skill. In: *Language Learning*, Vol. 51, No. 3, 477-496
- Gallmann, P. (2009): Was ist ein Wort? In: Dudenredaktion (Hrsg.): *Die Grammatik*. 8. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 129-138
- Gold, A., Mokhesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S./Souvignier, E. (2010): *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht
- Harmon, J. M. (1999): Initial encounters with unfamiliar words in independent reading. In: *Research in the Teaching of English*, Vol. 33, No. 3, 304-338
- Herman, P. A., Anderson, R. C., Pearson, P. D./Nagy, W. E. (1987): Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 22, No. 3, 263-284
- Jenkins, J. R., Matlock, B./Slocum, T. A. (1989): Two approaches to vocabulary instruction: the teaching of individual word meanings and practice in deriving word meanings from context. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, No. 2, 215-235
- Klare, G. R. (1984): Readability. In: Pearson, P. D. (Eds.): *Handbook of Reading Research*. Vol 1. Mahwah, NJ: Erlbaum, 681-744
- Kühn, P./Reding, P. (2004): *Lesekompetenz-Tests für die Klassenstufen 5 und 6*. Donauwörth: Auer, 76-77
- Lehmann, R., Peek, R./Poerschke, J. (2006): *HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen*. 2. Aufl. Göttinger: Hogrefe
- McKeown, M.G. (1985): The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, No. 4, 482-496
- Merisuo-Storm, T./Soininen, M. (2010): Primary school pupils deriving word meaning from written context. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, No. 2, 1625-1629
- Nagy, W. E./Scott, J. (2000): Vocabulary processes. In: Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. D./Barr, R. (Eds.): *Handbook of Reading Research*, Volume III. Mahwah, NJ: Erlbaum, 269-284
- Nagy, W.E., Anderson, R. C./Herman, P. A. (1987): Learning word meanings from context during normal reading. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 24, No. 2, 237-270
- Nagy, W. E., Herman, P. A./Anderson, R. C. (1985): Learning words from context. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, No. 2, 233-253

- Palincsar, A. S./Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: *Cognition and Instruction*, Vol. 1, No. 2, 117-175
- Perfetti, C. A. (2007): Reading ability: lexical quality to comprehension. In: *Scientific Studies of Reading*, Vol. 11, No. 4, 357-383
- Perfetti, C. A./Hart, L. (2002): The lexical quality hypothesis. In: Verhoeven, L., Elbro, C./Reitsma, P. (Eds.): *Pre-cursors of functional literacy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 189-212
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C./Gold, A. (2011): *Lese flüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer Klett
- Schwanenflugel, P. J., Stahl, S. A./McFalls, E. L. (1997): Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension. In: *Journal of Literacy Research*, Vol. 29, No. 4, 531-553
- Shelfbline, J. L. (1990): Student factors related to variability in learning word meanings from context. In: *Journal of Reading Behavior*, Vol. 22, No. 1, 71-97
- Stark, T. (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. In: *Didaktik Deutsch*, Band 16, Heft 29, 58-83
- Sternberg, R. J./Powell, J. S. (1983): Comprehending verbal comprehension. In: *American Psychologist*, Vol. 38, No. 8, 878-893
- Swanborn, M. S. L./de Glopper, K. (2002): Impact of reading purpose on incidental word learning from context. In: *Language Learning*, Vol. 52, No. 1, 95-117
- Swanborn, M. S. L./de Glopper, K. (1999): Incidental word learning while reading: a meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, Vol. 69, No. 3, 261-285
- Szgun, G. (2010): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz
- van Daalen-Kapteijns, M., Elshout-Mohr, M./de Glopper, K. (2002): Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. In: *Language Learning*, Vol. 51, No. 1, 145-181
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F./Sandberg, J. A. C. (1994): *The think aloud method*. London: Academic Press

Julia Hodson M. A.

Germanistisches Institut
RWTH Aachen University
j.hodson@lfd.rwth-aachen.de