



Zum Phänomen des flüssigen Lautlesens ohne Sinnverständnis

Birgit Jackel

Einleitung

Welche Lehrkraft kennt sie nicht, die Schülerinnen und Schüler, die flüssig und mit guter Betonung einen Text laut vorlesen können, dabei jedoch den Sinn des Gelesenen nicht oder nur bruchstückhaft erfassen. In besonders ungünstigen Fällen werden Lehrkräfte erst in der Sekundarstufe darauf aufmerksam.

So lange das Lesen als reine Kulturtechnik verstanden wurde, zielten die didaktischen Überlegungen lediglich auf die Vermittlung des Alphabetisierungsprozesses mit dem Ziel des „flüssigen Lautlesens“. Die Inhalte, Bedeutungen und die Funktion des Geschriebenen galten nicht als wesentlich“ (Steinmair 2017, 22). Heute aber geht es bei allen Texten um sinnerfassendes Lesen als Konstruktionsprozess, den jeder Mensch eigenaktiv erbringen muss.

So gilt es, ein praxistaugliches Konzept mit entsprechenden Unterrichtssituationen und -materialien zu erarbeiten, das für den Schulalltag binnendifferenzierend individuell förderdienliche Übungsformate bereithält und darüber hinaus kontinuierlich weiterentwickelt und evaluiert werden sollte. Im Folgenden werden einige praxiserprobte Bausteine eines solchen Konzeptes zur Diskussion gestellt.

Eine expressive Glanzleistung bei rezeptiver Beeinträchtigung

Die phonologischen und semantischen Elemente der Bildungssprache sind bei diesen Schülern automatisiert abrufbar. Ihre visuelle Informationsverarbeitung scheint funktionstüchtig abzulaufen, da ihnen das automatisierte Erfassen von Wortgruppen in einem Satz als zusam-

mehöörig gelingt, wobei dies sich auch positiv auf die Lesegeschwindigkeit auswirkt. Aber es geht nicht nur um Wortgruppen, sondern auch um Phrasen und weitere Gesetzmäßigkeiten des symbolischen Systems „Sprache“, die sie durch wiederholtes Hören bereits neuronal gespeichert haben und die auf niedriger Bewusstheitsebene automatisiert abrufbar sind. Und trotzdem gelingt das, was Tischler & Tischler als „gute Sinnschrittgliederung“ bezeichnen, nicht (Tischler & Tischler 2015, 142-143). Denn die Zusammenhänge zwischen Worten respektive Wortgruppen als Bedeutungseinheiten und ihr Vorkommen als inhaltliche Aussagen im Satz werden nicht ausreichend erfasst, um den Aussagegehalt des Textes nachvollziehen zu können.

Eine Erklärung mag darin liegen, dass es diesen Kindern während ihrer bisherigen Lernbiographien – mitunter bis ins Jugendalter hinein (vgl. Seifert 2015) – nicht gelungen ist, das für das jeweilige Textverständnis notwendige Zielvokabular des betreffenden Sachgebietes zu erwerben und/oder die Fähigkeit zum Entschlüsseln komplexer Satzstrukturen nicht ausreichend ausgebildet ist und/oder kontextabhängig mögliche Differenzen wörtlicher Bedeutungen bei Sprachwitz und Ironie nicht erfasst werden. Solches führt dazu, dass die Extraktion von Bedeutung aus den linguistischen Strukturen einer Geschichte oder eines Sachtextes nicht gelingt, wobei *Sprachverständnisprobleme* verursachend sind. Es müsste testdiagnostisch überprüft werden, inwieweit das Textverständnis vorhanden ist und ob gar eine *Sprachverständnisstörung* vorliegt. Nach Kannengieser wird dieses Störbild häufig verkannt, da es sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung relativ schlecht zu registrieren sei; denn „gelingendes Sprachverstehen ist kom-

plex, was die Einsicht in die Störquellen bzw. Störelemente erschwert“ (Kannengieser 2015, 229). So gehören zu einem gelingenden Lesetextverständnis semantisches und morphologisches Wissen, Weltwissen, Fachbegriffe zu dem betreffenden Thema, kognitive Fähigkeiten (z. B. Kausalitätenverständnis), ein funktionierendes verbales Arbeitsgedächtnis (vgl. Mayer 2015, 2016) und ein soziales Klima innerhalb der Lerngruppe, das zum Hinterfragen von Unverstandenen seitens der Kinder Raum gibt („Aufbau einer Nachfragehaltung“, Seifert 2017, 159). So beschreibt Achhammer Verstehensprobleme auf drei Ebenen: der kognitiven, der Sprach- und der Sozialkontextebene (vgl. Achhammer 2014, 59).

Aber: Zwar hilft beispielsweise vorhandenes Satzbauwissen bei der sinnvollen Zusammenfügung von Satzteilen während des Leseprozesses. Zugleich jedoch muss diese grammatische Kompetenz auch zur Inhalts- und Sinnerfassung herangezogen werden können. Einen weiteren Stolperstein können lautlich ähnliche Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen darstellen, wenn sie unbeachtet bleiben. Denn erst durch den produktiven Gebrauch falsch verstandener Textpassagen wird für den Zuhörer das Missverständnis des Kindes offensichtlich; so im Kinderlied von der weißen Maus „Tilda Apfelkern“, wenn im Elementaralter (hier allerdings aus mündlicher Textvorgabe) beim Singen seitens des Kindes der Mause-Wohnort „Holunder“ durch „Pullunder“ ersetzt wird: „... Unter dem Pullunder, pffiffig und putzmunter ...“. Fehlt auch im fortgeschrittenen Lebensalter das bewusste Hinterfragen, die notwendige sprachliche Reflexion, persistieren solche Verstehensprobleme. Nach Schmidt können sie durch Übungen zur Kontrastoptimierung als dem optischen und akustischen Gegen-