

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Jörg Hagemann

**LESEDIAGNOSE AUF DER
GRUNDLAGE VON TRANSKRIPTEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 15. S. 33-45.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Jörg Hagemann

LESEDIAGNOSE AUF DER GRUNDLAGE VON TRANSKRIPTEN

„Wir müssen [...] die diagnostische Fähigkeit der Lehrer verbessern“
(Wilfried Bos, Leiter der Iglu-Studie, im Hamburger Abendblatt vom 9.4.2003, S.5)

1 Einleitung

Die Diagnose der Lesefähigkeit zielt darauf ab, eine daran anknüpfende Leseförderung zu entwickeln, die es dem Kind ermöglichen soll, eine der grundlegenden Kulturtechniken, das Lesen, sicherer zu beherrschen. Neben einer Reihe von zum Teil standardisierten Lesetests¹, zu deren Durchführung allerdings nicht jede Lehrkraft berechtigt ist (vgl. Schenk 1997, 255), steht es jeder Lehrkraft frei², die Möglichkeit zu nutzen, Tonaufnahmen von Leseproben zu machen, um den individuellen Lernstand eines Kindes zu ermitteln. Für die Erstellung einer differenzierten Lesediagnose ist - das die These dieses Beitrags - eine präzise Verschriftlichung der Leserversuche eines Kindes mit Leseschwierigkeiten von großem Vorteil. Die Analyse der Transkripte ermöglicht eine nachprüf- und nachvollziehbare Feststellung des Lernstands, die beispielsweise auch zur Dokumentation der Entwicklung in Elterngesprächen genutzt werden kann (vgl. hierzu auch Huth 1998, 202f).

In diesem Beitrag geht es hauptsächlich um die Erstellung und Analyse von Lesetranskripten. Vorschläge zur Leseförderung werden anhand einer exemplarischen transkriptbasierten Lesediagnose lediglich angedeutet. Auch beziehen sich die Vorschläge nur auf die Festigung verfügbarer und Förderung fehlender oder ansatzweise vorhandener Zugriffsweisen beim Lesen. Daneben spielt der Aspekt der Lesemotivation eine wichtige Rolle, insbesondere was die Auswahl der Texte betrifft, anhand derer die Lesekompetenz eines Kindes gefördert werden soll: Für eine geeignete Textauswahl sind die individuellen Interessen und Wissensbestände des Kindes mit Leseschwierigkeiten zu berücksichtigen, die von Fall zu Fall jeweils neu zu ermitteln sind. Auch hierauf kann im Rahmen dieses Beitrags nur ansatzweise eingegangen werden. Im Vordergrund stehen Transkription und Analyse sowie die Herausstellung der Vorteile, die eine transkriptbasierte Lesediagnose zu bieten hat.

2 Lesediagnose

Die Einschätzung der Lesefähigkeit bedarf einer langfristigen und konzentrierten Beobachtung des einzelnen Kindes beim Lesen (vgl. zur Schulleistungsdiagnostik im Rahmen der Schülerbeurteilung Schrader 1997, 670ff). Im täglichen Un-

¹ Vgl. die Überblicksdarstellung z.B. in Schenk (1997, 263f) sowie allgemein zur Lernstandsdiagnose May (2002, 44ff).

² Das Einverständnis des Kindes und der Eltern vorausgesetzt.

terricht bietet sich hierfür aus zwei Gründen jedoch kaum ausreichend Gelegenheit. Erstens: In großen Klassen ist es nur bedingt möglich, sich ausschließlich dem lesenden Kind zu widmen, um sich ein zutreffendes Bild seiner Lesefähigkeit zu machen, da es eine Vielzahl von Wahrnehmungsdaten, Ersteinschätzungen, Beurteilungen und Revisionen in einer Weise zu erfassen, zu erinnern und zu dokumentieren gilt, die allen Kindern gerecht wird. Zweitens: Eine sorgfältige Auseinandersetzung mit individuellen Leseergebnissen im Nachhinein ist nicht ohne weiteres zu leisten. Das (laute) Lesen ist ein flüchtiger Prozess, dessen Rekonstruktion aus der Erinnerung, aber auch auf der Grundlage von Notizen en detail kaum möglich ist.

Die erstgenannte Schwierigkeit ist wohl nur dann zu überwinden, wenn es der Lehrkraft gelingt, im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts Situationen zu schaffen, in denen sie sich uneingeschränkt einem Kind zuwenden kann, bei dem sie Leseschwierigkeiten vermutet. Während der Unterrichtszeit kann dies beispielsweise durch die Einrichtung freier Lesezeiten geschehen, in denen sowohl Schüler als auch Lehrer von Aufgaben und Durchführung des regulären Unterrichtsgeschehens entlastet sind. Außerhalb des Unterrichts bieten etwa Förderstunden einen Rahmen, in dem eine konzentrierte Zuwendung zum einzelnen Kind möglich ist. Das zweite der oben genannten Probleme hinsichtlich der Erstellung einer differenzierten Lesediagnose kann mit Hilfe der Aufnahme und Verschriftlichung von Leseversuchen gelöst werden (vgl. Dehn 1994, 219; Wedel-Wolff 1998, 22ff). Zum einen ermöglichen als Tonaufnahmen fixierte Leseergebnisse einen wiederholten Zugriff, der Voraussetzung für eine detaillierte Transkription ist; zum anderen bieten Transkripte die Möglichkeit eine systematische und detailgenaue Analyse der individuellen Verlesungen, Wiederholungen, Korrekturen, Wortabbrüche, Pausen usw. durchzuführen.

Im Rahmen der Entwicklung einer Leseförderung, die an den Fähigkeiten eines Kindes mit Leseschwierigkeiten anknüpft, ist neben der transkriptbasierten Lesediagnose die individuelle Lesesozialisation zu berücksichtigen, um eine für das Kind motivierende Textauswahl erstellen zu können (zur Rolle des Elternhauses und zu Aufgaben der Schule hinsichtlich der Schaffung und Erhaltung von Lesemotivation sowie der Verbesserung der Leseleistung: Fritz/Suess 1986; Köcher 1988; Bartnitzky 1993; Hurrelmann/Hammer 1994; Mertens 1994; Dehn/Payrhuber/Schulz/Spinner 2001 u.a.).

3 Zugriffsweisen des Kindes beim Lesen

Das Verstehen schriftsprachlicher Äußerungen ist ebenso Sinnentnahme wie Sinnkonstruktion. Beim Lesen werden auf verschiedenen Ebenen (Buchstaben-, Wort-, Satz- und Textebene) Hypothesen gebildet, die im weiteren Verlauf bestätigt oder verworfen werden (vgl. Wedel-Wolff 1998, 23). Das Lesen kann in diesem Sinne als Problemlösevorgang aufgefasst werden (vgl. May 1986, 50ff).

Zum Erwerb der Lesefähigkeit gehört die Ausbildung bestimmter Zugriffsweisen, den so genannten Lesetaktiken (Brügelmann 1981, 82ff). Im Laufe des Lernprozesses ist entsprechend dem Entwicklungsstand eines Kindes eine der Zugriffsweisen die bevorzugt angewandte. Fortgeschrittene Leser verfügen demgegenüber über alle

Zugriffsweisen und sind in der Lage, sie effektiv und ökonomisch zu nutzen, was schnelles und sicheres sinnerfassendes Lesen ermöglicht (vgl. Crämer/Füssenich/Schumann 1998, 15).

Die einzelnen Zugriffsweisen bzw. Lesetaktiken sind:

- 1) Die *Zuordnung von Lautfolgen zu Buchstabenfolgen*: Die elementare Kenntnis des Schriftsystems und der Phonem-Graphementsprechung ist die Bedingung der Möglichkeit sinnerfassenden Lesens. Die Verfügbarkeit dieser Zugriffsweise ermöglicht dem Leseanfänger das Erlesen unbekannter Wörter. Sprachliche Indikatoren, die auf ein Vorherrschen dieser Lesetaktik schließen lassen, sind das lautweise Synthetisieren (auch bekannter oder wiederkehrender Wörter) mit gedehnter bzw. aushaltender Artikulation von Vokalen bzw. Konsonanten und das Lesen von Wortersetzungen und Pseudowörtern aufgrund eines mit dem Zielwort vergleichbaren Buchstabenbestandes. Wortersetzungen, die mit dem jeweiligen Zielwort nur wenig Ähnlichkeit haben, und das Überspringen von Wörtern signalisieren eine eingeschränkte Verfügbarkeit dieser Zugriffsweise.
- 2) Das *Ausnutzen bekannter Wort(teil)gestalten*: Das Wiedererkennen bekannter Wörter sowie das Erkennen bekannter sinntragender Einheiten in Wörtern dient insofern dem sinnerfassenden Lesen, als schriftsprachliche Äußerungen in segmentierter Form leichter und schneller zugänglich sind. Eine Dominanz dieser Zugriffsweise findet ihren Ausdruck im sicheren Lesen von häufig wiederkehrenden Wörtern (Artikel, Pronomen, Konjunktionen etc.) und von wiederholt im zu lesenden Text vorkommenden Wörtern. Ein weiterer Indikator ist das Erlesen komplexerer Wörter in nach Silben oder Morphemen segmentierter Form, wobei bekannte Wortbestandteile als Einheiten lautiert werden. Eine unzureichende Ausprägung dieser Zugriffsweise zeigt sich im wiederholt Laut für Laut synthetisierenden Erlesen bekannter Wörter oder Wortteile.
- 3) Das *Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen*: Das Wissen um Konstruktionsmöglichkeiten grammatisch wohlgeformter und semantisch akzeptabler Sätze sowie die Kenntnis der Bedeutung der Interpunktion ermöglicht eine rasche und treffsichere Hypothesenbildung beim Lesen (so werden beispielsweise Flexionsendungen und semantisch akzeptable Einheiten erwartbar). Merkmale einer verstärkten Nutzung dieser Zugriffsweise sind zum einen syntaktisch wohlgeformte Weiterführungen, die vom Lesetext z.B. in der Tempusverwendung abweichen, zum anderen Korrekturen bei grammatisch nicht wohlgeformten Ersetzungen (z.B. von Flexionsendungen). Inakzeptable Ersetzungen derjenigen Flexionsformen, die ein zu lesender Satz im Hinblick auf Deklination, Konjugation oder Komparation an entsprechender Stelle aufweist, können als Anzeichen dafür aufgefasst werden, dass die Lesetaktik *Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen* noch unzureichend ausgebildet ist, wenn sie vom Leser unkorrigiert bleiben. Anhaltspunkte dafür, dass die Zugriffsweise einem Kind noch nicht zur Verfügung steht, sind etwa das lautweise Erlesen von syntaktisch erwartbaren Flexionsendungen und das Überlesen der Interpunktion, d.h. die fehlende Nutzung der Satzzeichen zur Segmentierung in Sinneinheiten.

- 4) Das *Ausnutzen von Sinnstützen*: Bestimmte textuelle und kontextuelle Elemente dienen dem Leser zum Aufbau von Sinnerwartungen im Hinblick auf den zu lesenden Text. Sich wiederholende Satzanfänge, Überschriften und Illustrationen beispielsweise können das Lesen insofern erleichtern, als durch sie Prognosen in Bezug auf die Konstruktion bestimmter Textteile möglich und spezifische semantische Felder im mentalen Lexikon voraktiviert werden. Mit der Verfügbarkeit dieser Zugriffsweise kann die Lesegeschwindigkeit erheblich erhöht werden. Indikatoren der Nutzung dieser Zugriffsweise sind neben einem hohen Lesetempo syntaktisch oder semantisch akzeptable Wortersetzungen oder Hinzufügungen bzw. deren Korrektur durch den (laut) Lesenden in inakzeptablen Fällen. Das schrittweise Erlesen von Inhaltswörtern, auf die z.B. Illustrationen verweisen, signalisiert, dass diese Zugriffsweise noch nicht genutzt wird.

Um Kindern mit Leseschwierigkeiten gezielt helfen zu können, ist nun zweierlei wichtig. Erstens, dass sich die Lehrkraft ein Bild von der familiären Lesesozialisation macht, um Lernvoraussetzungen zu ermitteln und passende (d.h. durch Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit des Kindes motivierende) Lernangebote auswählen zu können (vgl. auch Schenk 1997, 64ff). Und zweitens: Dass die Lehrkraft unterrichtsbegleitend den Entwicklungsstand ermittelt, um Zugriffsweisen des Kindes detailliert feststellen und entsprechend differenzierte Fördermaßnahmen ergreifen zu können.

4 Vorteile einer Lesediagnose auf der Grundlage von Transkripten

Um bevorzugt angewandte, ansatzweise vorhandene sowie fehlende Zugriffsweisen beim Lesen zu ermitteln, ist es hilfreich, sich mit Leseergebnissen wiederholt zu beschäftigen. Tonaufnahmen eines laut lesenden Kindes mit Leseschwierigkeiten ermöglichen eine reproduzierbare Wahrnehmung. Das wiederholte Hören desselben Vorkommens gesprochener Sprache in seiner spezifischen Realisierung erlaubt das Anfertigen von Transkripten, die den Vorteil bieten, den prozessualen Charakter gesprochener Sprache sowie Besonderheiten der sprechsprachlichen Realisierung detailliert abzubilden, ohne den Leser eines Transkripts an die Eigenschaften und Zwänge des zeitlich-linear ablaufenden Sprech- und Kommunikationsprozesses zu binden. Transkripte bieten die Möglichkeit Samplings zu erstellen und Fallsammlungen aufzubauen. Durch die wiederholte Zugriffsmöglichkeit auf vergleichbare Stellen im Leseprozess, die verschriftete Leseproben bieten, kann das Vorliegen bestimmter Lesetaktiken bzw. deren unzureichende Ausprägung oder Fehlen genauer analysiert werden als durch einmaliges Hören. Auf der Grundlage von Transkripten kann – und das ist der entscheidende Vorteil – eine vom Unterrichtsgeschehen (bzw. von kommunikativen Aufgaben der Lehrer-Kind-Interaktion im Rahmen von Förderstunden) entlastete konzentrierte und differenzierte Diagnose der Lesefähigkeit erfolgen.

Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass Lese-Transkripte auch zur Optimierung der Lehrer-Kind-Interaktion bzw. langfristig zur Verbesserung der Unterrichts-kommunikation genutzt werden können. In der Regel sensibilisiert bereits die Wahrnehmung der eigenen Äußerungen Interaktionsteilnehmer für einen reflektierten

Gebrauch zumindest in näherer Zukunft. Setzt sich eine Lehrkraft intensiv mit der Art und Weise auseinander, wie sie Hilfen in der Lehrer-Kind-Interaktion anbietet und welche Auswirkungen diese auf den Lernerfolg haben, kann das zu einer Verbesserung der kommunikativen Kompetenz im Hinblick auf Unterrichtsgespräche führen.³

Schließlich kann es – wie bereits in der Einleitung erwähnt – auch vorteilhaft sein, die Entwicklung der Lesefähigkeit eines Kindes auf der Grundlage transkriptbasierter Analysen den Eltern eines Kindes mit Leseschwierigkeiten gegenüber dokumentieren zu können, etwa um die Notwendigkeit spezieller Fördermaßnahmen zu begründen.

5 Transkription

An dieser Stelle kann und soll keine Diskussion verschiedener Transkriptionssysteme erfolgen (vgl. hierzu Überblicksdarstellungen wie z.B. Ehlich/Switalla 1976; Redder 2001). Vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, Voraussetzungen und Aspekte der Durchführung und Transkription von Tonaufnahmen zu erläutern, praktische Hinweise für die Erstellung eines Transkripts mit Hilfe des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (Selting/Auer/Barden u.a. 1998, 91ff) zu geben sowie die Vorteile eben dieses Transkriptionssystems im Hinblick auf eine Diagnose der Lesefähigkeit herauszustellen. (Praktische Hinweise zu technischen Aspekten der Durchführung von Tonaufnahmen finden sich im Anhang.)

Die Entwicklung des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) spiegelt das Bestreben wider, die Konventionen zur Notation gesprochener Sprache zu vereinheitlichen, um „die fachinterne und -übergreifende Rezeption einschlägiger Arbeiten und den Austausch von Corpora“ (Selting/Auer/Barden u.a. 1998, 91) zu erleichtern. GAT ist so konzipiert, dass das so genannte Basistranskript eine Darstellung empirischer Phänomene und analytischer Kategorien erlaubt, die für eine Vielzahl von Analysen offen ist und die Anwendung unterschiedliche Analysemethoden zulässt. Je nach spezifischen Fragestellungen und Untersuchungsgegenständen lässt sich das Basistranskript weiter ausbauen und verfeinern. Es hat sich in einer Reihe praktischer Durchführungen transkriptbasierter Lesediagnosen herausgestellt, dass für eine Ermittlung der Lesekompetenz die Anfertigung eines Basistranskripts mit Hilfe einer begrenzten Anzahl zu berücksichtigender Transkriptionszeichen hinreichend ist.

Die folgende Auswahl von Notationskonventionen für bestimmte Merkmale gesprochener Sprache und deren Ausprägung wird der Anforderung gerecht, die Verfügbarkeit und Ausgestaltung der Zugriffsweisen beim Lesen differenziert zu erfassen.

³ Vgl. hierzu auch Dehn (1994, 210ff), die als Vorteil systematischer Lernbeobachtung deren pädagogische Interpretation als Voraussetzung für Lernhilfen thematisiert, sowie Becker-Mrotzek/Vogt (2001).

∴, ∵, ∶∶	Dehnung, je nach Dauer	? } , } - } ; } . }	hoch steigend	
(.)	Mikropause		Tonhöhenbewegung am Einheitenende	mittel steigend gleichbleibend
(-), (--), (---)	Pause von ca. ¼, ½ und 1 Sek. Dauer geschätzte Pause bei mehr als 1 Sek.			mittel fallend
(11.0)			akZENT	Hauptakzent
äh, öh etc.	Verzögerungssignal	richtig	zu lesendes Zielwort	
'	Abbruch durch Glottalverschluss	[] []	Überlappung und Simultan-sprechen	

Die Berücksichtigung der Zeichen zur Markierung einer gedehnten bzw. aushaltenden Artikulation von Vokalen bzw. Konsonanten trägt dem Umstand Rechnung, dass ein lautweises Synthetisieren in gedehnter Form als Indikator für eine Dominanz der Zugriffsweise *Zuordnung von Lautfolgen zu Buchstabenfolgen* gelten kann.

Die Transkription von Pausen und Verzögerungssignalen ist in mehrfacher Hinsicht für eine Bestimmung des Vorherrschens oder Fehlens bestimmter Zugriffsweisen relevant. Pausen und Verzögerungssignale können als Ausdruck für Schwierigkeiten bei der Graphem-Phonem-Zuordnung oder beim Erkennen bekannter Wortteilgestalten aufgefasst werden. Weiterhin dokumentieren wortinterne Pausen ein Erlesen komplexer Wörter in nach Silben oder Morphemen segmentierter Form (ein Hinweis auf das Vorherrschens der Zugriffsweise *Ausnutzen bekannter Wort(teil)gestalten*). Darüber hinaus können Pausen und Verzögerungssignale Phasen während des lauten Lesens indizieren, in denen Hypothesen gebildet werden, die in der anschließenden Artikulation überprüft werden können.

Ein Artikulationsabbruch durch Glottalverschluss steht oft im Vorfeld von Korrekturen durch den laut Lesenden. Das vermehrte Auftreten von Korrekturen, die grammatisch nicht wohlgeformte Ersetzungen von z.B. Flexionsendungen betreffen, kann eine Dominanz der Zugriffsweise *Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen* signalisieren. Korrekturen syntaktisch oder semantisch inakzeptabler Wortersetzungen können die Verfügbarkeit der Zugriffsweise *Ausnutzen von Sinnstützen* indizieren.

Die Transkriptionszeichen für die Tonhöhenbewegung am Einheitenende sind für eine Diagnose der Lesefähigkeit deshalb relevant, weil sie Hinweise darauf geben können, ob der laut Lesende die Satzzeichen zur Segmentierung in Sinneinheiten nutzt und instande ist die Einheiten entsprechend zu intonieren.

Eine Markierung des Hauptakzents kann für eine Diagnose der Lesefähigkeit insofern nützlich sein, als Rückschlüsse auf zutreffende bzw. unzutreffende Hypothesenbildungen im Hinblick auf Weiterführungen des zu lesenden Satzes möglich werden. Der Hauptakzent einer Phrasierungseinheit stellt einen möglichen Indikator für sinnerfassendes Lesen dar.

Das zu lesende Zielwort wird in Sonderzeilen (ohne Nummerierung) notiert, und zwar jeweils unter dem transkribierten Wort, das für den laut Lesenden insofern das

endgültige Ergebnis darstellt, als es weder von ihm erneut korrigiert noch von der Lehrkraft verbessert oder im Weiteren thematisiert wird. Die Darstellungsweise mit Hilfe von Sonderzeilen ist in GAT für Untersuchungen mit speziellen Interessen vorgesehen (vgl. Selting/Auer/Barden u.a. 1998, 92; 106ff); im vorliegenden Fall ermöglicht die Berücksichtigung des Lesetextes einen unmittelbaren Abgleich mit dem jeweiligen Leseergebnis.

Schließlich dient die Transkription von überlappenden Sprecherbeiträgen und Phasen des Simultansprechens der Rekonstruktion eines wichtigen Merkmals der sequenziellen Struktur der Lehrer-Kind-Interaktion. Die Berücksichtigung gleichzeitig realisierter Sprecherbeiträge im Nacheinander der Äußerungen kann den Blick für eine effizientere Gestaltung der Lehrer-Kind-Interaktion schärfen.

Die Vorteile, die GAT prinzipiell bietet, sind insbesondere darin zu sehen, dass die Transkription bei Bedarf verfeinert werden kann (z.B. um Zeichen, die Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke und Wortintonation indizieren), dass das Transkript leicht lesbar ist und dass zur Erstellung eines Transkripts keine spezielle Software notwendig ist (die Notationskonventionen sind mit jedem Textverarbeitungssystem auf jedem Betriebssystem umsetzbar). Durch die Möglichkeit der Beschränkung auf diejenigen Merkmale, anhand derer der Lernstand ermittelt werden kann, ergibt sich als weiterer Vorteil, dass das Transkript mit vergleichsweise geringem Aufwand erstellbar ist.

6 Transkriptbasierte Lesediagnose

Im Folgenden soll illustriert werden, wie anhand der Analyse von Transkriptausschnitten die Lesefähigkeit eines Kindes ermittelt werden kann. Im dokumentierten Beispiel geht es um die Leseversuche der Schülerin S., die sich zum Zeitpunkt der Erhebung der Leseprobe im zweiten Schuljahr befindet.

Um eine geeignete Textgrundlage für die Leseprobe bereitstellen zu können, ist es notwendig, sich auf der Grundlage wiederholter Höreindrücke zunächst ein Bild von der Lesefähigkeit des Kindes zu machen: Wichtigstes Kriterium bei der Auswahl des laut zu lesenden Textes ist das Leseniveau des Kindes. Crämer (2000, 40) bemerkt hierzu, dass der Schwierigkeitsgrad des Lesetextes „bezüglich des verwendeten Wortschatzes und der Wort-, Satz- und Textlänge auf die Fähigkeiten des Kindes zugeschnitten sein“ sollte; das bedeutet, er sollte den Fähigkeiten des Kindes entsprechen bzw. wenig darüber liegen, um Nutzung, Ausprägung oder das Fehlen bestimmter Lesetaktiken differenziert erfassen zu können.

S., in deren Elternhaus deutsch gesprochen wird, ist ein Kind mit erheblichen Lese-schwierigkeiten. Selbst Wörter mit einfacher Konsonant-Vokal-Struktur erliest sie nur mühsam. Das Lesen von Wörtern mit Konsonantenhäufung oder von zusammengesetzten Wörtern ist für S. noch am Ende des zweiten Schuljahres ein großes Problem. S. ist eine eher zurückhaltende Schülerin, zeigt jedoch eine erhöhte Lernbereitschaft, als sie darüber aufgeklärt wird, dass ihre Lesefähigkeit mit Hilfe von Tonaufnahmen und anschließender Transkription bestimmt werden soll, um ein individuelles Förderkonzept zu erstellen.

Als Grundlage der Leseproben können entsprechend kurze Texte dienen, die einen hohen Anteil von Wörtern mit einfacher Konsonant-Vokal-Struktur aufweisen, jedoch auch komplexere Wörter enthalten. Die syntaktischen Strukturen sollten elementar sein, das heißt, es sollten nur sehr wenige Satzgefüge vorkommen. Darüber hinaus sollten die ausgewählten Texte, sofern die Möglichkeit dazu besteht, mit Illustrationen versehen sein. Um S. zu motivieren, sind Texte auszuwählen, deren Inhalte im unmittelbaren Wahrnehmungsfeld, im Erfahrungsbereich oder Interessensgebiet der Schülerin liegen.

Anhand des folgenden Transkripts und weiterer Ausschnitte sollen nun exemplarisch Indikatoren für das Vorherrschen, das Fehlen oder die spezifische Ausprägung bestimmter Zugriffsweisen herausgestellt und zu einer Diagnose gebündelt werden.

(Hinweis: Im Transkript gilt generell die Kleinschreibung, Großbuchstaben werden zur Markierung des Akzents verwendet (vgl. Kap. 5); das Zeichen (. . .) steht für Auslassungen im Transkript.)

Transkript: Ali (S = Schülerin)

01 S: ali untesa::no: (2.0) ra:: REno (2.0) l:a:(-)fen
 Ali und Reno
 02 (-) laufen (2.0) lo:s;
 laufen los.
 03 (---) ali hat (---) einen (---) LI::l:a: (3.0) ha
 Ali hat eine lila
 04 hau:se (---) hau:se (1.5) hau:s:e: (-) hause a' an-
 Hose an.
 05 (1.5) fe: fi fein: (--) fein (--) aL:I?
 Fein, Ali!
 06 (3.0) re::no: (-) hat (--) einen (-) RAU:s:a (---)
 Reno hat eine
 07 ra:u:sa (2.5) ra rausa (4.0) ha:u:se: (---) an-
 rosa Hose an.
 08 (--) fi: feini (---) FEIN re' re::no;
 Fein, Reno!

Auffällig ist zunächst einmal die nahezu durchgehend gedehnte Artikulation von Vokalen bzw. aushaltende Artikulation von Konsonanten. Das lautweise Synthetisieren bezieht sich nicht nur auf erstmalig im zu lesenden Text vorkommende Wörter (z.B. in Zeile 03: LI::l:a:), sondern zum Teil auch auf wiederkehrende Wörter. Letzteres wird besonders deutlich am Beispiel des Namens *Reno*, erstmalig erleben in Zeile 1, als re::no: (Zeile 06) und re::no (Zeile 08) wiederholt gedehnt artikuliert. Dieser Befund legt die Vermutung nahe, dass die sukzessive *Zuordnung von Lautfolgen zu Buchstabenfolgen* als vorherrschende Zugriffsweise aufzufassen ist.

Weitere Indikatoren, die diese Diagnose stützen, sind das Lesen von Wortersetzungen (Zeile 04: hause für *Hose*, das von S. im fünften Anlauf offenbar als Leseergebnis akzeptiert wird) und das Lesen von Pseudowörtern (Zeile 07: rausa für *rosa*) aufgrund eines mit dem Zielwort vergleichbaren Buchstabenbestandes. Be-

merkenswert ist, dass auch die Wortersetzung *hausa* wiederholt lautweise synthetisiert wird (Zeile 07: *ha:u:se:*).

Wortersetzungen und Pseudowörter finden sich in nahezu allen Leseproben der Schülerin S., so beispielsweise auch in folgendem Ausschnitt aus dem Transkript „Dosen“:

Transkriptausschnitt: Dosen (S = Schülerin, L = Lehrerin)

- 01 S: die (3.0) *dei::ne: (-) deinen (---) bla::u:e: (--)*
Die beiden
- 02 *blauen (--)* *do` (2.0) DO::se; (---)*
blauen
- 03 L: guck genau hin (.) **ALle** buchstaben;
- 04 S: (1.5) *do: (2.0) dose:: (-) DÖsen. (-)*
Dosen
- 05 L: hmhm **RICHTig**;
- 06 S: (2.5) *sie ter:: (2.0) sit: (--)* *si (-) sit (3.0)*
07 *site:hn (2.0) se:he (---) sehe:n* **sehen (1.5) auf**
stehen auf
- 08 (3.0) *dem (1.5) T-shirt; (--)*
dem Tisch.
- 09 *ich (2.0) ta:: ta:le (2.5) no::t: (2.0) einen (1.5)*
Ich stelle noch eine
- 10 *li::la: (--)* *lilö: (3.0) de (4.5) blaue (-) DÖse:*
blaue Dose
- 11 (1.5) *da:: (-) zu: ? (3.0)*
dazu.
- ((...))

Die Wortersetzung *sehen* für *stehen* (Zeile 07) lässt S. erst im neunten Versuch als Leseergebnis gelten. Anders verhält es sich mit *T-shirt* für *Tisch* (Zeile 08), das die Schülerin nach einer Pause von ungefähr anderthalb Sekunden Dauer glaubt sicher lesen zu können. Die relativ kurze Pause vor der letztgenannten Wortersetzung und das zügige Weiterlesen können als Hinweise darauf gelten, dass die Hypothesenbildung bei S. vorrangig auf Wortebene operiert. Die Hypothesenbildung und –überprüfung auf Satzebene ist offenbar noch unzureichend ausgebildet, da die Schülerin sich zu keiner nachträglichen Korrektur veranlasst sieht, obwohl der von ihr gelesene Satz semantisch zumindest fragwürdig ist. Weitere Belege für diesen Befund finden sich in Zeile 09: Die Pausen vor und nach den Pseudowörtern *ta:le* für *stelle* und *no::t:* für *noch* sind vergleichsweise kurz, also mit solchen vergleichbar, die auch vor und nach bekannten (weil frequenten) Wörtern wie Artikeln und Konjunktionen vorkommen. Auch beim Erlesen des Satzes *Ich stelle noch eine blaue Dose dazu* scheint eine Hypothesenbildung und –überprüfung auf Satzebene, die als Kontrollinstanz das Zutreffen der einzelnen gelesenen Wörtern bestätigt oder verwirft, zu fehlen.

Im Transkript „Ali“ finden sich auch Hinweise darauf, dass die Zugriffsweise *Ausnutzen bekannter Wort(teil)gestalten* ansatzweise vorhanden ist. Der Schülerin bekannte, weil häufig vorkommende Wörter liest S. zum Teil recht sicher (hat ohne

vorangehende Pause (Zeile 03) und mit nur kurzer vorangehender Pause (Zeile 06); der Artikel *eine* als einen ebenfalls nach nur kurzer Bedenkzeit (Zeile 03, 06)). Auch finden sich Ansätze des Erlesens komplexerer Wörter in nach Silben segmentierter Form (z.B. in Zeile 01: l : a : (-) f e n) mit deutlicher wortinternen Artikulationspause. Weitere Beispiele hierfür finden sich in folgenden Ausschnitten des Transkripts „Spagetti“, in denen S. die Wörter *Spagetti* und *Nachtisch* mit Pausen nach den jeweiligen Silben artikuliert.

Transkriptausschnitt: Spagetti (S = Schülerin)

((...))
 05 S: kö:nnen (1.5) wir (---) spa:(-)ge' (2.5)
 können **wir**
 06 spa:::ge'(--ti (-) spaGETti
 Spagetti
 ((...))
 21 S: zum (--) na:ch(-)ti:sch (---) gi::bt gibt (--) es
 Zum **Nachtisch** **gibt** **es**
 ((...))

Dass die Zugriffsweise *Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen* noch unzureichend ausgebildet ist, belegen zahlreiche Stellen in den Transkripten. Als Beispiel kann der Anfang des Transkripts „Dosen“ dienen. Hier erliest S. DO: : se (Zeile 02), obwohl das von ihr fälschlicherweise erlesene Possessivpronomen (*deinen*) sowie das richtig gelesene Adjektiv (*blauen*) eine Pluralbildung des folgenden Substantivs nahe legen. Die Tatsache, dass S. auf die Lehrerhilfe hin (Zeile 03) das Substantiv mit der syntaktisch erwartbaren Flexionsendung erneut lautweise erliest (Zeile 04), ist ein deutlicher Anhaltspunkt dafür, dass die Zugriffsweise *Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen* nicht durchgängig zur Verfügung steht. Auch das Überlesen der Interpunktion, das an einigen Stellen in anderen (hier nicht wiedergegebenen) Transkript-ausschnitten deutlich wird, spricht für diese Diagnose.

Die Zugriffsweise *Ausnutzen von Sinnstützen* scheint bei den Leseproben von S. kaum eine Rolle zu spielen. Die Abbildung eines Tellers mit dampfenden Spagetti führt nicht zum raschen Lesen des entsprechenden Inhaltswortes (vgl. Transkript „Spagetti“, Zeilen 05/06). Auch sich wiederholende Satzanfänge werden lautweise synthetisiert (vgl. Transkript „Ali“, Zeile 05 und 08).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Schülerin S. die Zugriffsweise *Zuordnung von Lautfolgen zu Buchstabenfolgen* deutlich dominiert. Einige Indikatoren sprechen dafür, dass das Erkennen bekannter Wort(teil)gestalten ansatzweise genutzt wird, um den Lesetext zu bewältigen. Es finden sich jedoch kaum Hinweise auf eine Verfügbarkeit der Zugriffsweisen *Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen* und *Ausnutzen von Sinnstützen*.

7 Schluss

Lese-Transkripte, die immer anonymisiert sind, können im Rahmen der Lehrerausbildung (in Seminaren an der Hochschule oder während des Referendariats)

und -fortbildung sinnvoll eingesetzt werden, um Entwicklungsstufen der Lesenlernens zu veranschaulichen und Konzepte des Lesenlehrens zu vermitteln: Eine detaillierte Diagnose der Lesefähigkeit auf der Grundlage von Transkripten sensibilisiert angehende oder sich fortbildende Lehrkräfte für die Notwendigkeit, differenzierte Fördermaßnahmen zu ergreifen.

Bezogen auf das in Kap. 6 dokumentierte Beispiel bedeutet das: Eine Förderung, die an der Diagnose der Lesefähigkeit der Schülerin S. anknüpft, sollte vorrangig Leseübungen beinhalten, die die vorherrschende Zugriffsweise festigt und die ansatzweise vorhandene fördert. Entsprechend sind Übungen zu konzipieren, mit denen darauf hingearbeitet wird, dass S. die Graphem-Phonem-Korrespondenz sicherer beherrscht, so dass sie mehrgliedrige Grapheme nicht mehr buchstabenweise erlesen muss. Des Weiteren sollten Übungen zum leichteren Erkennen bekannter Wortbestandteile entwickelt werden, um der Schülerin Segmentierungen komplexerer Wörter zu erleichtern.

Um die kaum zur Verfügung stehenden Zugriffsweisen (das *Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen* und *Ausnutzen von Sinnstützen*) auszubilden, bietet es sich an Übungsformen zu entwerfen, die S. deutlich machen, dass es sinnvoll ist, lokale und globale Erwartungen im Hinblick auf den zu lesenden Text aufzubauen. Der Aufbau solcher Erwartungshaltungen trägt dazu bei, das Lesen als Sinnentnahme und Sinnkonstruktion sicherer zu beherrschen.

Literatur

- Bartnitzky, H. (1993): Sprachunterricht heute. Frankfurt a.M.
- Becker-Mrotzek, M./Vogt, R. (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Brinker, K./Sager, S.F. (1996): Linguistische Gesprächsanalyse. 2., durchges. und erg. Aufl. Berlin.
- Brügelmann, H. (1981): Taktiken des Lesens – Zugriffsweisen im Lese-prozeß. In: Ritz-Fröhlich, G. (Hrsg.): Lesen im 2. – 4. Schuljahr. Bad Heilbrunn, 81-91.
- Crämer, C. (2000): „Ni:cht-s? – Ah, nix!“ Diagnose und Förderung des sinnverstehenden Lesens. In: Grundschule 32, Heft 7-8, 39-49.
- Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (1998): Lesen ist wie Küssen – Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10? In: Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, 6-21.
- Dehn, M. (1994): Zeit für Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Düsseldorf.
- Dehn, M./Payrhuber, F.-J./Schulz, G./Spinner, K.H. (2001): Lesesozialisation, Leseunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D./Schön, E. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, 568-637.
- Ehlich, K./Switalla, B. (1976): Transkriptionssysteme – eine exemplarische Übersicht. In: Studium Linguistik 2, 78-105.
- Fritz, A./Suess, A. (1986): Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß. Konstanz.

- Hurrelmann, B./Hammer, M. (1994): Lesesozialisation in der Familie. In: Praxis Deutsch 21, Heft 123, 3-9.
- Huth, E. (1998): Leseentwicklung am ‚laufenden Band‘. Ein Vorschlag zur Lernbeobachtung im Lesen. In: Balhorn, H./Bartnitzky, H./Büchner I./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M., 200-205.
- Köcher, R. (1988): Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, Heft 63.
- May, P. (1986): Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt a.M.
- May, P. (2002): Lernstandsdiagnose – mit und ohne Test. In: Grundschule 34, Heft 5, 44-46.
- Mertens, U. (1994): Das Lesen feiern. In: Praxis Deutsch (1994), Sonderheft „Leseförderung“, 76-78.
- Redder, A. (2001): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S.F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York, 1038-1059.
- Schenk, C. (1997): Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts. Baltmannsweiler.
- Schmidt, T. (2002): Gesprächstranskription auf dem Computer – das System EXMA-RaLDA. In: Gesprächsforschung 3, 1-23 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Schrader, F.-W. (1997): Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, 659-699.
- Selting, M./Auer, P./Barden, B. u.a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91-122.
- Wedel-Wolff, A.v. (1998): Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung. In: Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, 22-36.
- Wedel-Wolff, A.v. (2000): Was Leseprüfungen verraten. In: Grundschule 32, Heft 7-8, 33-35.

Anhang: Zur Durchführung von Tonaufnahmen

Tonaufnahmen können mit verschiedenen größeren oder kleineren technischen Geräten, wie z.B. Kassettenrekordern, Walkmen mit Aufnahmefunktion, MD-Rekordern, Diktiergeräten usw., durchgeführt werden. Bei der Wahl des Aufnahmegerätes ist zu beachten, dass größere Geräte anfänglich auch eine größere Befangenheit auslösen. Insofern ist es ratsam, das Kind oder die Kinder einige Zeit vor den Aufnahmen der Leseprüfungen mit dem Vorhandensein des Aufnahmegerätes vertraut zu machen. In diesem Zusammenhang kann das gemeinsame Erproben des Gerätes, das

Aufnahmen und Hören der Stimme der Lehrperson, der Mitschüler und der eigenen Stimme, dazu dienen, Unsicherheiten aufzulösen und Hemmungen zu überwinden.

Zur Ermittlung des individuellen Lernstands eines Kindes sollten sich Aufnahmen in geschlossenen Räumen (Klassenraum oder Räume, die für Förderunterricht zur Verfügung stehen) vornehmen lassen, so dass störende Geräusche, wie sie bei Außen- aufnahmen entstehen können, auszuschließen sind. Da es sich zudem um eine statische Aufnahme (vgl. Brinker/Sager 1996, 36f) handelt, bei dem Aufnahmegerät und Interaktanten fest installiert sind bzw. sich auf bestimmten Plätzen befinden, können in der Regel bereits mit eingebauten Mikrofonen brauchbare Aufnahmen gemacht werden.

Für die Transkription müssen viele Stellen einer Tonaufnahme oft gehört werden. Dient als Aufnahmemedium ein Tonband bzw. eine Kassette, ist es – um den Verschleiß gering zu halten – ratsam die Aufnahmen zu digitalisieren, d.h. sie auf die Festplatte eines Computers oder auf entsprechende externe Speichermedien (CD, MD etc.) zu übertragen. Die Verbindung zwischen einem Abspielgerät und einem Computer ist ohne weiteres mit Hilfe eines Verbindungskabels (line out/headphone - line in/microphone) herstellbar. Einfach zu bedienende Audio-Programme, die eine Digitalisierung in verschiedene Formate (WAV, MP3 u.a.) erlauben, können kostenlos im Internet heruntergeladen werden (z.B. www.musicmatch.com⁴). Natürlich ist es auch möglich, die Transkription handschriftlich oder mit einer Schreibmaschine vorzunehmen. Aufgrund der im Transkriptionsprozess häufig vorzunehmenden Verfeinerungen und Revisionen erweist sich die Arbeit am Computer jedoch als wesentlich ökonomischer (vgl. zu diesem Aspekt und zu weiteren Vorteilen einer Transkription mit Hilfe des Computers auch Schmidt 2002, 3ff).

Anschrift des Verfassers: *Dr. Jörg Hagemann, Universität Hamburg, Institut für Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg, Tel. 040/42838-4784, Fax 040/42838-4785, e-mail: hagemann@uni-hamburg.de*

⁴ Zu empfehlen ist die Version 6.1 der MusicMatch Jukebox, da bei allen neueren Versionen die Digitalisierung PC-externer Quellen ein kostenpflichtiges Upgrade erfordert. Die Version 6.1 ist verfügbar unter www.oldversion.com.