



## Finestra

Sara Costa  
Bologna / Verona

# Vernetzendes Lesen

*Il problema dell'elaborazione di testi scritti contenenti parole sconosciute è relativamente diffuso nella lezione di tedesco come LS (DaF), soprattutto nei livelli linguistici A1-B1 del Framework europeo. L'articolo descrive un esercizio di lettura che ho compiuto in una classe di studenti italiani sedicenni di livello A2/B1. Lo scopo dell'attività era duplice: dal punto di vista scientifico volevo capire come i miei studenti elaborassero un testo contenente parole sconosciute; dal punto di vista didattico volevo mostrare loro che attraverso l'attivazione reticolare delle proprie competenze linguistiche è possibile comprendere un testo in lingua straniera nonostante il lessico non sia noto. Ho utilizzato un testo in cui ho sostituito le parole chiave con parole di fantasia, all'apparenza tedesche. Gli studenti avevano quindi l'impressione di trovarsi di fronte molte parole tedesche mai viste prima. L'articolo descrive i processi di comprensione degli studenti nel corso della lettura e, dopo il disorientamento iniziale, lascia intravedere vari atteggiamenti. Alcuni sperimentano un blocco pressoché totale della comprensione, con il risultato che la lettura viene quasi subito sospesa. Altri, guidati, riescono a porre in collegamento i diversi elementi testuali, formulando ipotesi coerenti di significato. Tali processi di riconoscimento di relazioni su diversi piani linguistici si realizzano attraverso l'attivazione di una rete di strategie di lettura e di comprensione sia di micro-, sia di macrolivello. Stimolarne l'uso con attività mirate significa sviluppare la capacità di ricostruire le informazioni incomplete del testo.*

## 1 Einführung

In meiner Lehrpraxis im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* habe ich die Erfahrung gemacht, dass unbekannte Wörter bei fremdsprachlichen Lesetexten für manche LeserInnen ein größeres Problem darstellen als für andere. Einige LeserInnen sind imstande, dieses Problem durch die Verwendung bestimmter (mehr oder weniger bewusster) Verstehensstrategien zu überwinden. Anderen dagegen gelingt es nicht, unbekannte Wörter zu verarbeiten, d.h. die Bedeutung dieser Lexeme durch den Einsatz von kognitiven Strategien zu erschließen.

Um zu erkennen, wie meine italienischen SchülerInnen nach drei Jahren Deutsch (d.h. auf Kompetenzniveau A2/B1 des *Europäischen Framework*) einen Text mit unbekanntem Wörtern verarbeiten, habe ich in einer dritten Klasse einer Oberschule der Provinz Verona eine Leseübung durchgeführt, die Antworten auf die folgenden Fragen geben sollte:

- Welche allgemeinen Schwierigkeiten hatten die LeserInnen mit dem Erschließen unbekannter Wörter?
- Wie erarbeiteten die SchülerInnen die unbekanntem Wörter?
- Wie konnten die SchülerInnen dazu geführt werden, die Bedeutung dieser Wörter zu erschließen?

## 2 Eine Lehraktivität

Der gewählte Text war dem Lehrbuch entnommen, den LeserInnen aber noch nicht bekannt. Er bestand aus einem Dialog zwischen zwei im Lehrbuch bereits eingeführten Personen: Paola, einem italienischen Mädchen, das gerade ein Jahr in Tübingen bei der deutschen Familie Kipp verbringt, und Frau Kipp. Der Dialog enthielt insgesamt 156 Tokens, wobei die

wichtigsten Inhaltswörter, nämlich 25 Tokens (davon 11 Substantive und 14 Verben, etwa 15% der Gesamtwörter), durch unverständliche Phantasiewörter ersetzt worden waren. Die erfundenen Lexeme waren so gestaltet, dass sie deutsch aussahen (Pseudowörter). Auf diese Weise sollten die SchülerInnen bei der ersten Lektüre den Eindruck haben, es gäbe im Text 24 „schwierige“ deutsche Wörter, die sie nicht verstehen konnten (vgl. Übung unten).

Paola: Ich habe heute einen Bonnen von meinem Bruder verschommen

Frau Kipp: Gibt es etwas Neues?

Paola: Ja, zeuchen Sie, er schwerbt, dass er mich bestrossen will.

Frau Kipp: Schön! Wann kommt er denn?

Paola: Er meischt noch nicht, wann er kommen kann. Im Moment hat er viel zu arbeiten. Vielleicht in drei oder vier Wochen. Er muss seinen Chef kraden, ob er in diesem Monat Urlaub verschommen kann.

Frau Kipp: Kommt er allein?

Paola: Nein, er kommt mit seiner Bruschin. Sie haben die Achlicht, eine Zemeise durch den Schwarzwald und vielleicht auch nach Schlawaffenburg zu beprachen. Übrigens, ich soll ihm Fanschwette und Informationsbraschwal schmeichen.

Frau Kipp: Was möchte er kreuen?

Paola: Er möchte viel kreuen, zum Beispiel was sie streissen sollen und wo sie günstig übermäufen können.

Frau Kipp: Dann gehst du am besten ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke. Dort baffelst du sicher etwas über den Schwarzwald und vielleicht

auch über Schlawaffenburg. Wenn nicht, musst du an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben.

Paola: Gut. Da gehe ich morgen gleich mal hin.

### **Antworte!**

1. Was hat Paola von ihrem Bruder verschommen?
2. Was schwerbt Paolas Bruder?
3. Freut sich Frau Kipp darauf?
4. Was meischt Paolas Bruder noch nicht?
5. Was muss er seinen Chef kraden?
6. Mit wem kommt Paolas Bruder?
7. Welche Achlicht haben Paolas Bruder und seine Bruschin?
8. Was soll ihm Paola schmeichen?
9. Was möchte Paolas Bruder kreenen?
10. Wohin muss Paola am besten gehen?
11. Kann Paola im Bantaswerdamt etwas baffeln? Was?

12. Was soll Paola machen, wenn sie im Bantaswerdamt nichts bafelt?

13. Wohin geht Paola morgen?

Die Folie mit dem Text wurde projiziert und gemeinsam gelesen. Bei der ersten Lektüre schien die Klasse ziemlich verblüfft und entmutigt zu sein, da sie nicht einmal die allgemeine Bedeutung des Textes erschließen konnte. Nur Funktionswörter und ein paar Inhaltswörter waren verständlich. Die SchülerInnen schauten mich mit fragendem Blick an und sagten, dass der Text zu viele unbekannte Wörter enthielt und dass es unmöglich war, ihn zu erfassen. Mir wurde sofort klar, dass sie nicht einmal versucht hatten, ihre kognitiven Strategien zu aktivieren. Ich habe dann die Aktivität wie folgt gelenkt.

### **2.1 Wortbasierende Hindernisse zum Textverständnis**

Zuerst habe ich die SchülerInnen

gebeten, die Wörter anzugeben, die das Verständnis beeinträchtigten. Auf der Folie und auf den Kopien, die ich ihnen verteilt hatte, haben wir also die Wörter rot unterstrichen, die für sie neu waren. Wie erwartet, wurden alle 24 Pseudowörter von den SchülerInnen als unverständlich angegeben. Zu diesem Zeitpunkt wurde die Klasse beruhigt, indem ich den Lernenden erklärte, dass sie recht hätten, wenn sie sagten, dass diese Wörter unverständlich wären, denn wenn sie sie im Wörterbuch gesucht hätten, hätten sie sie nicht gefunden. „Wie?! Existieren die nicht?“. „Aber Frau Costa, haben Sie sich diese Wörter ausgedacht?“. Die Blicke meiner SchülerInnen schwankten zwischen Vergnügen und größtem Erstaunen. Ich hielt es für angebracht, ihnen den Sinn dieser Aktivität zu erklären, so dass sie die Arbeitsweise ihrer kognitiven Strategien bewusst beobachten konnten. Ich erklärte den SchülerInnen also das Ziel dieser Leseübung. Bei den 24 unverständlichen Wörtern handelte es sich um erfundene Lexeme, um ihre üblichen Bitten um die Übersetzung jedes einzelnen Wortes vom Deutschen ins Italienische entgegenzuwirken. Diese Wörter konnten offensichtlich nicht übersetzt werden. Ich habe mit meinen SchülerInnen festgestellt, dass der Text nicht einfach zu verstehen war. Ich habe ihnen aber suggeriert, dass sie ihn verstehen konnten, wenn sie ihre kognitiven Fähigkeiten einsetzen: das Einschränken der möglichen Bedeutungen eines Wortes und die Einnahme einer antizipatorischen, pro-aktiven Haltung sind keine speziellen Techniken des Lesens, sondern Beispiele der normalen kognitiven Vorgänge, die im Alltag ablaufen (vgl. Drumbl und Missaglia 1997). Darüber hinaus habe ich sie darauf aufmerksam gemacht, dass sie allein anhand der Syntax des Textes die 13 ebenfalls unverständlichen Fragen zum Text beantworten könnten.



*Pierre Auguste Renoir, Deux filles lisant.*

## 2.2 Hindernisse überwinden - Aber wie?

Davon ausgehend, dass die Semantik des Textes undurchschaubar war, haben wir *mit Hilfe der Syntax* angefangen, die Antworten auf die 13 vorgelegten Fragen zu suchen. Im Folgenden werden die Antworten wiedergegeben, die die SchülerInnen ohne Schwierigkeiten gegeben haben.

1. Was hat Paola von ihrem Bruder verschommen? *Einen Bonnen.*
2. Was schwerbt Paolas Bruder? *Dass er sie bestrossen will.*
3. Freut sich Frau Kipp darauf? *Ja. Sie sagt: „Schön!“*
4. Was meischt Paolas Bruder noch nicht? *Wann er kommen kann.*
5. Was muss er seinen Chef kragen? *Ob er in diesem Monat Urlaub verschommen kann.*
6. Mit wem kommt Paolas Bruder? *Mit seiner Fruschin.*
7. Welche Achlicht haben Paolas Bruder und seine Fruschin? *Eine Zemeise zu bprachen.*
8. Was soll ihm Paola schmeichen? *Fanschwette und Informationsbraschwal.*
9. Was möchte Paolas Bruder kreuen? *Er möchte viel kreuen.*
10. Wohin muss Paola am besten gehen? *Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.*
11. Kann Paola im Bantaswerdamt etwas baffeln? Was? *Ja. Sie kann sicher etwas über den Schwarzwald und vielleicht auch über Schlawaffenburg baffeln.*
12. Was soll Paola machen, wenn sie im Bantaswerdamt nichts baffelt? *Sie soll an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben.*
13. Wohin geht Paola morgen? *Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.*

Schon in dieser ersten Phase, in der die Bedeutungen der Wörter immer noch unzugänglich waren, waren die ersten Ausrufe zu hören, die auf Intuition und Hypothesenbildung hin-

wiesen. Denn die 13 Fragen haben die Lernenden dazu gebracht, eine erste kognitive Strategie der Mikroebene einzusetzen, und zwar die syntaktische Wahrnehmung des Textes und seiner Konstituenten (Strategie: *grammatischen Kontext ausnutzen*). Zu den Antworten im Einzelnen:

### 1. Was hat Paola von ihrem Bruder verschommen? Einen Bonnen.

Schon bei der ersten Frage haben die SchülerInnen verstanden, dass sich die korrekte Antwort auf das Objekt des Satzes von Paola beziehen sollte. So haben sie richtig „Einen Bonnen“ geantwortet. Vielleicht aufgrund phonetischer (Laut /b/) bzw. morphologischer (die Endung des maskulinen Akkusativs -en) Assoziation wurden die ersten begeisterten Hypothesen aufgestellt: „Einen Brief!“. Dies zeigte, dass die kognitiven Strategien der Lernenden mittels vernetzter Assoziationen zwischen den verschiedenen sprachlichen Ebenen anfangen, die lexikalische Ebene zugänglich zu machen. Zur gleichen Zeit fing die Klasse an, den fruchtbaren Boden der Hypothesenbildung und -formulierung zu betreten und somit verfolgten die SchülerInnen eben das Ziel, das ich ihnen gesetzt hatte.

### 2. Was schwerbt Paolas Bruder? Dass er sie bestrossen will.

Auch in diesem Fall hat die Syntax die Antwort erleichtert und es haben sich sofort die ersten Vermutungen über die mögliche Bedeutung des Verbs „bestrossen“ ergeben. Um den SchülerInnen bei der Formulierung ihrer Annahmen zu helfen, habe ich ihnen vorgeschlagen, die nächste Frage zu beantworten.

### 3. Freut sich Frau Kipp darauf? Ja. Sie sagt: „Schön!“

Die SchülerInnen haben gleich erfasst, dass die Reaktion von Frau Kipp auf die Nachricht von Paola positiv war. Was konnte also die Bedeutungspalette des Verbs „bestrossen“ sein? Davon

ausgehend, dass Frau Kipp keine Zynikerin war, haben die SchülerInnen bemerkt, dass die Bedeutung von „bestrossen“ notwendigerweise positiv sein musste. Bedeutungen wie „erwürgen“, „umbringen“, „verurteilen“, „ausschimpfen“ usw. waren deshalb auszuschließen. Zu diesem Zeitpunkt gab es zahlreiche „Aha-Erlebnisse“. „Aha! Vielleicht will sie ihren Bruder besuchen!“. Diese Hypothese hat bei den SchülerInnen sofort allgemeinen Anklang gefunden. Ich habe mich davor gehütet, zu bestätigen, was allmählich aus der Diskussion auftauchte. Ich habe die verschiedenen Hypothesen zur Kenntnis genommen und habe einfach geantwortet, „es könnte eine gute Idee“ sein.

### 4. Was meischt Paolas Bruder noch nicht? Wann er kommen kann.

Was die Bedeutung des Verbs „meischt“ anbelangt, haben viele SchülerInnen „weiß“ vorgeschlagen. Dabei haben sie eine gewisse Intuition erwiesen. Es ist zu vermuten, dass sie zu dieser Hypothese gelangt sind, indem sie den Hauptsatz mit dem Nebensatz verbunden haben („er meischt noch nicht, wann er kommen kann“), obwohl sie indirekte Fragen im Deutschunterricht noch nicht gelernt bzw. geübt hatten. Es war ohnehin ihr Weltwissen, ihre allgemeine Sprachkompetenz, vor allem in der Muttersprache, die sie auf den richtigen Weg geführt hat.

### 5. Was muss er seinen Chef kragen? Ob er in diesem Monat Urlaub verschommen kann.

Bei dieser Frage haben die Lernenden sofort suggeriert, dass das Verb „kragen“ fragen bedeuten sollte, indem sie auf die formale Ähnlichkeit dieser zwei Verben vertraut haben. Was das Verb „verschommen“ betrifft, haben einige SchülerInnen bemerkt, dass dieses Verb schon in der ersten Zeile des Textes aufgetreten war. Auf diese Weise haben sie gezeigt, dass sie imstande waren, das Verständnis erleichternde intratextuelle Assoziationen herzu-

stellen (Strategien der Mikroebene: Wortvorkommen identifizieren bzw. verarbeiten; Kollokationen erkennen bzw. verarbeiten; semantische Kontextualisierungen durchführen; vgl. Kapitel 2). Diese Strategien haben sich als nützlich erwiesen, weil über das Verb „verschommen“ mit Hinweis auf „einen Bonnen“ in der ersten Zeile schon eine gute semantische Hypothese aufgestellt worden war (einen Brief erhalten). Indem die Hypothese von „verschommen“ als „bekommen“ geprüft wurde („einen Brief bekommen“, „Ferien bekommen“), haben manche SchülerInnen bemerkt, dass Ferien auf Italienisch nicht „bekommen“ werden. Es wurde trotzdem vorübergehend die Hypothese angenommen, dass „verschommen“ „bekommen“ bedeutet.

#### **6. Mit wem kommt Paolas Bruder? Mit seiner Fruschin.**

Bei der Beantwortung dieser Frage haben die Lernenden wieder keinerlei Schwierigkeiten. Mehrere SchülerInnen haben sofort die Hypothese aufgeworfen, dass „Fruschin“ „Freundin“ bedeuten konnte. Einfach so, nach Gehör. Einige haben ihre Hypothese begründet, indem sie darauf hingewiesen haben, dass die Endung -in normalerweise bei weiblichen Namen vorhanden ist. Dieser Denkprozess scheint die These zu bestätigen, dass Morphologie und Lexik im Gehirn nicht getrennt verarbeitet werden. Es kann vermutet werden, dass die Morphologie der Lexikverarbeitung zu Hilfe kommt, und dies geschieht vor allem bei Morphemen, die einen starken informationellen Inhalt haben (z.B. -in für „weiblich im Singular“).

#### **7. Welche Achlicht haben Paolas Bruder und seine Fruschin? Eine Zemeise zu beprachen.**

Wenige SchülerInnen zeigten Zweifel über die Ähnlichkeit zwischen „Zemeise“ und „Reise“. Jemand hat intuitiv „Achlicht“ mit „Absicht“ assoziiert und hat dabei bemerkt, dass der darauffolgende Infinitiv-Satz „zu

beprachen“ diese Hypothese verstärkt. Aufgrund der Verbindung „Zemeise-Reise“ haben einige Lernenden dem Verb „beprachen“ die Bedeutung von „machen“ zugeschrieben, weil der Ausdruck „eine Reise machen“ für sie gut klang.

#### **8. Was soll ihm Paola schmeichen? Fanschwette und Informationsbrashwal.**

Von dem Verb „schmeichen“ waren viele SchülerInnen verblüfft. Wir haben beschlossen, über die Bedeutung dieses Lexems später nachzudenken. Hier wurde die allgemeine Neugier vorübergehend nicht befriedigt.

#### **9. Was möchte Paolas Bruder kreuen? Er möchte viel kreuen.**

Die neunte Frage hat der Klasse keine großen Schwierigkeiten bereitet. Es wurden Bedeutungen wie z.B. „machen“, „sehen“, „wissen“, „besuchen“, „besichtigen“ vermutet, die weiter zu überprüfen waren.

#### **10. Wohin muss Paola am besten gehen? Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.**

Die Frage war den SchülerInnen gut verständlich. Es war ihnen sofort deutlich, dass dieses „Bantaswerdamt an der Neckarbrücke“ ein Ort sein musste, wo Informationen eingeholt werden konnten (diese Tatsache zeigt eine - obwohl vielleicht unbewusste - Fähigkeit, das Wissen vernetzt zu erarbeiten. Im Gedächtnis der SchülerInnen waren zweifellos Spuren der Antwort Nr. 8 zu finden).

#### **11. Kann Paola im Bantaswerdamt etwas baffeln? Was? Ja. Sie kann sicher etwas über den Schwarzwald und vielleicht auch über Schlawaffenburg baffeln.**

Bei der Frage Nr. 11 haben sich die SchülerInnen an die Hypothese des Informationsbüros gehalten und haben bemerkt, dass man in einem Informationsbüro Auskünfte über den Schwarzwald und möglicher-

weise über diesen unbekanntem Ort (Schlawaffenburg) finden kann. Alle SchülerInnen stimmten der Hypothese zu, dass Schlawaffenburg ein Ort sein musste, weil die Endung „burg“ oft in Namen deutscher Städte auftritt.

#### **12. Was soll Paola machen, wenn sie im Bantaswerdamt nichts baffelt? Sie soll an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben.**

Nicht alle SchülerInnen haben die zweifache Gliederung des Ratschlags von Frau Kipp verstanden. Einige haben trotzdem korrekt erfasst, dass es sich um eine Alternative handelte (entweder zum Bantaswerdamt am Neckar gehen oder an das Bantaswerdamt in Straßburg schreiben).

#### **13. Wohin geht Paola morgen? Ins Bantaswerdamt an der Neckarbrücke.**

In Einklang mit Frage Nr. 12 waren nur einige SchülerInnen in der Lage, zu antworten, dass Paola zuerst zum Bantaswerdamt am Neckar geht. Den anderen war noch nicht klar, welche Rolle das Bantaswerdamt in Straßburg im Text spielt.

### **3 Kommentar**

Diese Leseübung hat gezeigt, wie die verschiedenen kognitiven Strategien der SchülerInnen aktiviert werden, damit eine bestimmte Aufgabe ausgeführt werden kann. Während der wiederholten Lektüre des Textes konnten die SchülerInnen nach und nach die Bedeutung eines Teils der unbekanntem Wörter erschließen und neue Hypothesen über andere Wörter bilden, was schließlich zu einem zufrieden stellenden Textverständnis führte. Ermöglicht wurde dies u. a. durch Intuition, Assoziierungsfähigkeit, Vergleich der unterschiedlichen Elemente im Text, die Aktivierung des Weltwissens, das Wahrnehmen und vernetzte Einbeziehen morphologischer und syntaktischer Informatio-

nen, die graphische Ähnlichkeit einiger Lexeme. Dieses kleine Experiment hat also gezeigt, dass die LeserInnen sich die Bedeutung des Textes durch den Einsatz von Verstehensstrategien erschlossen haben, die sich sowohl die morphologischen und syntaktischen Informationen des Textes als auch das Vorwissen zu Nutze machen. Damit ist zu erwarten, dass auf der Ebene der kognitiven Verarbeitung des Textes eine starke Interdependenz zwischen Verstehensstrategien auf der Ebene der Morphologie, der Syntax und der Lexik besteht (vgl. Farkas 2003). Diese Vernetzung ist eben das, was in der Psycholinguistik das konnektionistische Modell der Informationsverarbeitung als strukturelle Eigenschaft des Gehirns vermutet (vgl. Elman & Plunkett 1997 und neurobiologische Studien, wie z.B. Pulvermüller 2002; Müller & Rickheit 2003; Herrmann & Fiebach 2004). Konnektionistische Studien suggerieren, dass der menschliche Geist nicht modular organisiert ist, sondern holistisch auf der Basis von allgemeinen kognitiven Strategien operiert, die je nach der durchzuführenden Aufgabe adaptiert werden. Vernetzendes Lesen führt zur ständigen Veränderung der Synapsengewichtung bei der Verarbeitung von Wörtern bis zur offensichtlichen Verbesserung der eigenen Lesekompetenz bei Texten mit unbekanntem Wörtern (Strategien werden auf diese Weise im *Langzeitgedächtnis* im neuronalen Sinne gespeichert). Die Veränderung des Gewichts einer Verbindung hängt also von der Erfahrung ab. Die neuronalen Verbindungen, die für die Lexikverarbeitung zuständig sind, können folglich in einem Lesetraining dieser Art dadurch wieder belebt werden, dass die bewusste Wahrnehmung der Verbindungen zwischen Wort- und Satzmerkmalen im Text gefördert wird, z.B. durch die Aktivierung der Strategien im Bereich der bekannten und unbekanntem Wörter (die im Text zugänglichen Elemente - auch einzelne bekannte Wörter - mitein-

ander *verbinden* und sie zur Hypothesenbildung und zur Konstruktion der Textbedeutung ausnutzen, d.h. wort- und satzbasierende Lesestrategien im Bereich der bekannten und unbekanntem Wörter anwenden und sie mit der globalen Strategie des Hypothesenbildens und -prüfens verknüpfen). Durch vernetzendes Lesen lernen die LeserInnen, auch mit einer größeren Anzahl unbekanntem Wörter umzugehen. Sie überwinden allmählich das Wort-für-Wort-Lesen und lernen, vernetzt zu lesen: Sie verbinden die (wenigen) verständlichen Wörter miteinander und fügen Informationen in ihre persönliche Konstruktion der Textbedeutung ein. Wiederholtes Lesen ist dabei sehr wichtig (vgl. den konnektionistischen Begriff der wiederholten Auseinandersetzung mit dem Input). Konnektionistische Modelle eignen sich insbesondere dazu, die kognitive Verarbeitung unvollständiger Informationen (wie z.B. bei Texten mit unbekanntem Wörtern) zu erklären (vgl. Marconi 2001). Nach Marconi können konnektionistische Modelle bzw. neuronale Netzwerke anders als traditionelle Systeme, die die Informationsverarbeitung im Gehirn als symbolisch betrachten, kognitive und sprachliche Phänomene wie z.B. die „Rekonstruktion“ der Bedeutung gut verdeutlichen. Mit der beschriebenen Übung wollte ich meinen SchülerInnen zeigen, dass es sogar bei sehr vielen unbekanntem Wörtern möglich ist, durch die vernetzte Aktivierung des eigenen Sprachwissens einen Text zu erschließen. Gleichzeitig aber hat diese Leseübung mein Forschungsinteresse geweckt und meine Studien im Bereich Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik gefördert. Es stellte sich die Frage, welche Prozesse bei der Verarbeitung unbekanntem Lexik im Gehirn ablaufen und wie diese kognitiven Prozesse im Unterricht gefördert werden können. Die verschiedenen Aspekte dieses Problems habe ich durch eine empirische Studie näher untersucht, die

ich anschließend im Bereich meiner Doktorarbeit durchgeführt habe. Dabei wurden insbesondere die *Verstehensblockaden* unter die Lupe genommen, die einige LeserInnen bei fremdsprachlichen Texten mit unbekanntem Wörtern zeigen. Die Analyse der entsprechenden Leseprotokolle hat es ermöglicht, ein Lesetraining zu entwerfen, das die Mikroebene des Textes bzw. die entsprechenden Strategien in den Mittelpunkt stellt und das sich als behilflich erwiesen hat, damit diese LeserInnen ihre Lesekompetenz entwickeln können. Die geübten Verstehensprozesse konnten somit auf das Lesen einer breiten Auswahl von Texten übertragen werden (*Transfer*).

## Bibliographie

- Block, C.C., Pressley, M. (Hrsg.) (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Elman, J.L. & Plunkett, K. (1997). *Exercises in Rethinking Innateness. A Handbook for Connectionist Simulations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Farkas, O. (2003). Lesen in der Fremdsprache. Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 39, 29-51.
- Herrmann, C. & Fiebach, C. (2004). *Gehirn und Sprache*. Frankfurt a/M: Fischer.
- Marconi, D. (2001). *Filosofia e scienza cognitiva*. Bari: Laterza.
- Müller, H. M., Rickheit, G. (2003). *Neurokognition der Sprache*. Tübingen: Narr.
- Pulvermüller, F. (2002). *The neuroscience of language. On brain circuits of words and serial order*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Sara Costa

ist Doktorin der Deutschen Linguistik (PhD) in Italien, freiwillige Sprachwissenschaftlerin (*cultrice della materia*) an der Universität Bologna und Deutschlehrerin an einer Schule der Sekundärstufe in der Provinz Verona. Ihre Forschungsinteressen umfassen hauptsächlich die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache mit Schwerpunkt Theorien, Prozesse und Techniken des Lesens, Psycholinguistik (kognitive Modelle von Spracherwerb und -lernen), Neurolinguistik.