

Textverstehen

Text Comprehension

Ursula Christmann

1 Text-Leser-Interaktion: Kognitiv-konstruktive Textverarbeitung

Der Begriff des Textverstehens bezieht sich auf all jene kognitiven Vorgänge, die an der Aufnahme, Transformation, Organisation, Speicherung, Reaktivierung und Reproduktion von Textinformationen beteiligt sind. Ausgangspunkt für die Theoriebildung und Forschung in diesem Bereich ist (mehr oder minder explizit) die erstmals 1932 von Bartlett im Rahmen von gedächtnispsychologischen Untersuchungen an narrativen Texten formulierte Kernannahme der kognitiven Konstruktivität des sprachverarbeitenden Subjekts (vgl. Christmann & Groeben, 1999). Danach ist die Verarbeitung sprachlichen Materials – entgegen der Alltagsintuition – kein passiver Rezeptionsvorgang, sondern ein konstruktiver Akt der Sinngebung, bei dem die Leserinnen und Leser auf der Grundlage ihres Vor- und Weltwissens aktiv neue Informationen in ihre Wissensstruktur einfügen. Dies gilt nicht nur für die (vor allem gedächtnispsychologisch untersuchte) Reproduktionsphase, sondern auch für die (vor allem sprachpsychologisch untersuchte) Rezeptionsphase der Textverarbeitung. Richtungsweisend waren dabei in den 1970er Jahren die Arbeiten von Bransford und Mitarbeitern (vgl. Christmann, 1989), in denen nachgewiesen wurde, dass beim Verstehen von Sätzen über den unmittelbar vorgegebenen sprachlichen Input hinausgegangen und mittels Schlussfolgerungsprozessen eine semantische Beschreibung von Situationen konstruiert wird. Heute wird daher übereinstimmend davon ausgegangen, dass der konstruktive, informationsschaffende Charakter der Sprachverarbeitung ein integraler Bestandteil des Verstehensvorgangs ist (Hörmann, 1980).

Diese als Rahmentheorie anzusetzende kognitive Konstruktivität manifestiert sich in Schlussfolgerungen, Elaborationen und Strukturierungsprozessen, die sich bereits bei basalen Verarbeitungsvorgängen auf Wort- und Satzebene nachweisen lassen (vgl. Christmann, 2000).

Eine unmittelbare Konsequenz aus dieser kognitiv-konstruktiven Erklärung des Sprachverstehens ist die Konzeptualisierung des Textverstehens als Interaktion zwischen vorgegebenem Text und der Kognitionsstruktur der Rezipienten, d. h. deren Vorwissen, Ziele, Erwartungen und Interessen. Entsprechend wird der Textverstehensprozess als Wechselwirkung (Interaktion) zwischen zwei parallel ablaufenden Verarbeitungsrichtungen modelliert: die aufsteigende textgeleitete Ver-

arbeitung (bottom-up), die durch Merkmale des Textes gesteuert wird; und die absteigende konzept- bzw. erwartungsgeleitete Verarbeitung (top-down), die durch die Merkmale der kognitiven Struktur des Rezipienten geprägt ist. Kennzeichnend für die Entwicklung der psychologischen Textverarbeitungs-forschung ist, dass sie sich zunächst auf die Textseite dieses Wechselwirkungsprozesses konzentriert hat (Textverstehen als mentale Repräsentation von Textoberfläche und Textbedeutung; s. Abschnitt 2), im Zuge ihrer Entwicklung aber zunehmend die Rezipientenseite berücksichtigt (s. Abschnitt 3) und danach explizit und differenziert das Zusammenspiel von Text- und Leserinstanz behandelt hat (Textverstehen als mentale Repräsentation eines Situationsmodells; s. Abschnitt 4).

2 Textsteuerung: Textoberfläche und Textbasis

Texte lassen sich sowohl hinsichtlich der Merkmale ihrer Textoberfläche als auch hinsichtlich ihrer (tiefenstrukturellen) Textbedeutung (Textbasis) beschreiben und analysieren.

Definition:

Die *Textoberfläche* besteht aus dem exakten Wortlaut des Textes, seinen grammatikalischen Wortarten, der Abfolge von Inhaltswörtern etc., während sich die *Textbasis* auf die Bedeutung oder den Sinn des Textes bezieht.

Dabei ist schon sehr früh deutlich geworden, dass die Textoberfläche für das Verstehen weniger bedeutsam ist als die semantische Textbasis. So hat Sachs (1967) nachgewiesen, dass die semantischen Veränderungen eines Ausgangssatzes länger im Gedächtnis behalten werden als die syntaktischen (vgl. Christmann, 1989). Man geht daher davon aus, dass im Rezeptionsprozess vorrangig semantische Sinnstrukturen aufgebaut werden. Dieser Aufbau erfolgt zwar unter Rückgriff auf die Merkmale der Textoberfläche, die allerdings normalerweise relativ schnell vergessen werden, sobald die Textbedeutung erfasst ist.

Die (tiefenstrukturelle) Textbedeutung steht im Mittelpunkt der sog. propositionalen Textbeschreibungmodelle, die Mitte der 1970er Jahre insbesondere von Kintsch (1974) entwickelt wurden.

Propositionale Textbeschreibungmodelle

Der Grundgedanke besteht darin, dass die Wortfolgen eines Textes auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen zu sog. Prädikat-Argument-Strukturen oder Propositionen integriert werden. Propositionen sind also Einheiten der semantischen Tiefenstruktur, die an der Sprachoberfläche unterschiedlich gefasst sein

können (Prädikate können z. B. als Verben, Adjektive oder Adverbien realisiert sein). Sie fungieren als Verarbeitungseinheiten, weswegen Sätze mit identischer Oberflächenstruktur, aber unterschiedlicher propositionaler Tiefenstruktur in Abhängigkeit von der Art und Anzahl der (tiefenstrukturellen) Propositionen unterschiedlich gut verarbeitet werden (Überblick über empirische Befunde: Christmann, 1989). Die tiefenstrukturelle Textbasis wird dabei so rekonstruiert, dass ein Text mithilfe eines expliziten Regelsystems in eine Liste von Propositionen „übersetzt“ wird, die auf der Grundlage der lokalen Kohärenzverhältnisse (insbesondere der Koreferenz, d. h. der wiederholten Bezugnahme auf den gleichen Referenten) miteinander verknüpft und in eine hierarchische Textstruktur gebracht werden. Die Hierarchiehöhe von Propositionen bestimmt sich danach, ob und in welchem Ausmaß sie sich auf denselben Referenten beziehen, also Argumente enthalten, die in nachfolgenden Propositionen wieder auftauchen. Sie spielt für die Güte der Verarbeitung eine entscheidende Rolle: Hierarchiehohe Propositionen werden schneller verarbeitet und besser behalten als hierarchie-niedrige, und zwar unabhängig von der Textposition, in der sie erstmals auftreten. Es kommt ihnen im Verarbeitungsprozess eine besondere integrative Funktion zu, weil sie Argumente enthalten, die in nachfolgenden Propositionen wieder aufgenommen werden.

Auf Grund dieser Befunde wird der Textverarbeitungsprozess heute übereinstimmend als hierarchischer und sequenzieller Organisationsvorgang aufgefasst, bei dem hierarchiehohe Propositionen die Funktion von Organisationskernen übernehmen.

Propositionale Beschreibungsmodelle haben sich in der Grundlagenforschung als außerordentlich erfolgreich erwiesen, allerdings zunächst nur für sehr kurze (meist nur wenige Sätze umfassende) Texte. Bei komplexeren Texten ist ihre Prognosekraft beschränkt, weil deren Kohärenz mit anderen Mitteln erzeugt wird als ausschließlich auf der Grundlage von koreferenziellen Bezügen (Christmann, 1989). Da die ursprünglichen Propositionsmodelle sich außerdem für eine Anwendung außerhalb der Grundlagenforschung als äußerst unökonomisch erwiesen haben, wurden zur Beschreibung und Erklärung von Verarbeitungsvorgängen bei längeren Texten zu Beginn der 1980er Jahre sog. Makrostrukturmodelle entwickelt (van Dijk, 1980), die es erlauben, die Textbedeutung auf einer globaleren, abstrakteren Ebene zu erfassen.

Makrostrukturmodelle

Makrostrukturmodelle gehen davon aus, dass bei der Rezeption längerer Texte die Textinformation kondensiert und auf das Wesentliche verdichtet wird. Dies geschieht mithilfe von sog. Makroregeln wie „Auslassen“, „Generalisieren“,

„Selegieren“ und „Konstruieren“. Dabei können bereits gebildete Makrostrukturen durch wiederholte Anwendung der Makroregeln (Rekursivität) weiter verdichtet werden, sodass die Textbedeutung auf unterschiedlichen Globalitätsniveaus repräsentiert wird.

Die psychologische Bedeutsamkeit der Makrostrukturbildung zeigt sich empirisch darin, dass Makropropositionen auf Grund ihrer strukturellen Bedeutsamkeit besser behalten und weniger schnell vergessen werden als Mikropropositionen (am deutlichsten nachweisbar bei längeren Texten und bei längeren Behaltensintervallen). Die Bildung einer Makrostruktur erfolgt allerdings nicht ausschließlich auf der Grundlage des vorgegebenen Textes, sondern immer in Interaktion mit dem Vor- und Weltwissen der Rezipienten. Dementsprechend haben die Makropropositionsmodelle vor allem dazu geführt, den Einfluss rezipientenseitiger Variablen auf das Textverstehen näher zu betrachten und auszuarbeiten.

3 Rezipientensteuerung: Weltwissen und der Verarbeitungsprozess

Die Bedeutung von Vorwissen und Erwartungen der RezipientInnen für den Verarbeitungsprozess wurde insbesondere von den sog. schematheoretischen Ansätzen herausgearbeitet, die letztlich auf Bartlett (1932) zurückgehen.

Schemata

Schemata repräsentieren auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen Wissen über Realitätsbereiche (z. B. Autos, Bibliotheken, Computer, Mode etc.). Sie bestehen aus Konzepten sowie deren Relationen und sind nach dem Allgemeingrad ihrer Begriffe hierarchisch organisiert; das Entscheidende sind die Leerstellen (sog. „slots“), die im Zuge der Textrezeption durch neue Informationen gefüllt werden können. Im konkreten Verarbeitungsprozess erfüllen sie zwei wichtige Funktionen: In der Enkodierphase lenken sie die Aufmerksamkeit auf schemarelevante Informationen und erleichtern die Integration und Interpretation neuer Informationen; in der Abrufphase steuern sie die Rekonstruktion gespeicherten Wissens (vgl. Mandl, Friedrich & Hron, 1988).

Die Integrationsfunktion ist besonders umfassend belegt worden, z. B. an Hand der Steigerung der Behaltensleistung für ambige Textinhalte durch Vorgabe von Integrationshilfen (wie Texttitel, Thema, Bildvorlage); der behaltensfördernde Effekt von Schemata zeigt sich dabei häufig erst nach längeren Behaltensintervallen.

Die Schematheorie stellt heute einen Rahmen für eine Fülle von Konzepten zur Beschreibung verschiedener Typen von Wissensstrukturen dar, von denen zwei spezifische besonders intensiv untersucht worden sind: Skripts und Geschichtengrammatiken. Skripts sollen Wissen über routinisierte Verhaltens- und typische Ereignisabläufe in stereotypisierten Situationen repräsentieren (z. B. Restaurantbesuch, Fakultätssitzungen, Geburtstage etc.). Sie sind ebenso wie Schemata hierarchisch organisiert, weisen aber Leerstellen auf, deren Belegungsmöglichkeiten durch abstrakte Beschreibungen angegeben sind. So enthält beispielsweise ein Restaurant-Skript typische Rollen (Gast, Bedienung, Koch, etc.) und typische Objektclassen (Tisch, Speisekarte, Essen), die durch konkrete Rollen bzw. Objekte belegt werden. Sie steuern ebenso wie Schemata im Sinne von organisierenden Vorwissenstrukturen den Verarbeitungsprozess, was sich nach Schank und Abelson (1977) z. B. darin zeigt, dass eine Speisereihenfolge innerhalb des Restaurant-Skripts besser behalten wird, als wenn die selben Speisen innerhalb eines Supermarktskripts rezipiert werden. Auch kann erklärt werden, weshalb Leser bei der Textverarbeitung u. U. ganze Situationsteile gemäß dem aktivierten Skript ergänzen.

Geschichtengrammatiken werden als Superstrukturen verstanden, die die globale Ordnung von Textelementen bei Erzähltexten beschreiben; sie bestehen aus Kategorien, die angeben, aus welchen Konstituenten eine Geschichte besteht (z. B. Thema, Setting, Ereignis, Charaktere etc.), sowie aus Regeln, die spezifizieren, welche hierarchische und sequenzielle Position diese Elemente in der Gesamtstruktur einnehmen. Allerdings werden Erzähltexte nicht, wie ursprünglich angenommen, weitgehend so verstanden, wie es in den jeweiligen Grammatiken spezifiziert wird. Vielmehr haben sich auch der semantische Gehalt sowie die Art und Anzahl der Relationen zwischen den Textelementen als zentral für das Textverstehen erwiesen. Deshalb werden in der neueren Forschung Erzähltexte auf einem globaleren Niveau beschrieben, nämlich als Ketten von zielerreichenden Problemlösehandlungen, bei denen Ursachen und Konsequenzen die wichtigsten verbindenden Relationen sind. Damit ist erklärbar, warum Ereignisse besser behalten werden, wenn sie zu der zentralen kausalen Kette gehören und viele kausale Verknüpfungen zu anderen Textelementen aufweisen.

Die Bedeutsamkeit rezipientenseitig vorhandenen Wissens wurde zumindest ansatzweise auch in verschiedenen Prozessmodellen des Textverstehens berücksichtigt, die parallel zu den bislang skizzierten strukturellen Modellen entwickelt wurden. Dazu gehört z. B. das Modell der zyklischen Verarbeitung (Kintsch & van Dijk, 1978), das die in aufeinander folgenden Zyklen ablaufende Herstellung von Kohärenz innerhalb und zwischen eingelesenen Gruppen von Textpropositionen in den Mittelpunkt des Verstehensprozesses stellt. Nur im Fall von Kohärenzlücken werden vorwissensgestützte Inferenzen und Umstrukturierungen zur Schließung dieser Lücken angenommen. Damit hat das Vorwissen lediglich eine Reparaturfunktion, was im Nachfolgemodell, dem sog. Konstruktions-Integrations-Modell (Kintsch,

1988), überwunden wird, das zwei Prozessphasen unterscheidet: In der ersten Phase, der Konstruktionsphase, wird unter Einbeziehung von Vorwissensbeständen und mit Hilfe von Inferenzen eine reichhaltige, aber ungenaue interne Repräsentation erstellt, die mehr Informationen enthält als der Ausgangstext; in der zweiten Phase, der sog. Integrationsphase, wird diese interne Repräsentation ebenfalls unter Rückgriff auf das Weltwissen hinsichtlich Kohärenz sowie ihrer Passung zum situativen Kontext geprüft und entsprechend reduziert. Das zentrale Problem besteht allerdings in der exakten Beschreibung des Vorwissens, weshalb nur für routinisierte, eng umschriebene Wissensbereiche verlässliche Vorhersagen möglich sind.

Insgesamt hat die empirische Forschung jedoch deutlich gemacht, dass LeserInnen in Abhängigkeit von Zielen, Aufgaben, Rezeptionsbedingungen und Interessen eine Vielzahl unterschiedlicher Wissensteilmengen flexibel einsetzen (können). Der Versuch, diese Flexibilität angemessen zu berücksichtigen, steht im Mittelpunkt der gegenwärtigen Textverstehensforschung, insbesondere der Theorie der mentalen Modelle, die seit Mitte der 1980er Jahre die Forschungslandschaft in immer stärkerem Maße geprägt hat.

4 Text-Leser-Integration: Mentale Modelle und Situationsmodelle

Die Theorie der mentalen Modelle geht im Unterschied zu den bislang skizzierten Textverarbeitungsmodellen davon aus, dass Texte nicht nur als sprachlich-symbolische Struktur repräsentiert werden, sondern dass zusätzlich ein internes Modell des im Text beschriebenen Sachverhalts gebildet wird (Johnson-Laird, 1983). Dabei handelt es sich um eine analoge Repräsentation von spezifischen Sachverhalten oder Situationen (weitgehend losgelöst von sprachlichen Strukturen). Mentale Modelle werden also in funktionaler und struktureller Analogie zu einem Sachverhalt in der Realität gebildet, sind anschaulich (im Sinne von vorstellbar) und eröffnen die Möglichkeit, Ereignisse stellvertretend zu erfahren sowie Prozesse und Handlungen mental zu simulieren. Bei der Verarbeitung eines Textes greifen die beiden Repräsentationsmodi ineinander: Der Aufbau eines mentalen Modells wird durch die propositionale Repräsentation aktiviert und im Zuge des Rezeptionsprozesses unter Rückgriff auf Vor- und Weltwissensbestände schrittweise angereichert, verfeinert oder modifiziert. Durch diese Berücksichtigung von propositionalen Strukturmerkmalen eines Textes sowie dem Vorwissen der Rezipientinnen bildet die Theorie mentaler Modelle einen integrativen Rahmen für das Zusammenspiel von Text- und Leserseite (→ Schlussfolgern/Deduktion).

Die elaborierteste Modellierung des Textverarbeitungsprozesses im Rahmen mentaler Modelle (die von ihnen als Situationsmodelle bezeichnet werden) haben van Dijk und Kintsch (1983) mit ihrem Strategiemodell vorgelegt.

Strategiemodell von van Dijk und Kintsch

Dabei wird die Verarbeitung von Texten als strategischer, flexibler Prozess konzipiert, bei dem Textwissen und Weltwissen ineinander greifen und insbesondere auch die Steuerung durch das Rezeptionsziel sowie durch die jeweiligen Kontextbedingungen (z. B. die pragmatische, interaktive und situative Einbettung des Textes) Berücksichtigung findet. Daraus folgt, dass Textrezeptionen, die nicht nur propositional, sondern zusätzlich auch in Form mentaler Modelle ablaufen, zwar verarbeitungsaufwändiger sind, aber zu einem tieferen Verstehen und einer adäquateren Nutzung der Textinformation führen.

Die empirische Forschung zu Situationsmodellen beim Textverstehen hat zum einen nachgewiesen, dass es Phänomene gibt, die mit einer ausschließlich symbolischen Repräsentationsannahme nicht hinreichend erklärt werden können, sodass die Bildung mentaler Modelle plausibel ist. Das betrifft die Integration von Informationen über Satzgrenzen hinweg, unabhängig von den lexikalischen Relationen zwischen den Sätzen; die Integration von Informationen aus unverbundenen Textteilen; den Erwerb vergleichbaren Wissens aus unterschiedlichen Präsentationsmedien (Buch, Fernsehen, Radio); die Integration von verbaler und visueller Information (Text, Bild, Grafiken). Zum Anderen wurde überprüft und nachgewiesen, inwieweit die Bildung von Situationsmodellen eine wichtige Voraussetzung für das tiefere Verstehen von Texten ist (Überblick bei Dutke, 1998; Rinck, 2000). Dabei zeigt sich, dass der Aufbau von Situationsmodellen an bestimmte leser- und textseitige Voraussetzungen gebunden ist. Leserseitig sind der Umfang, die Organisiertheit und die Flexibilität des bereichsspezifischen Wissens sowie die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses relevant, außerdem die Ziele und die Interessen der Leser/innen sowie die Leseperspektive, die die Aufmerksamkeitsrichtung steuert. Auf der Textseite müssen generell genügend klar strukturierte Informationen bereitgestellt werden, die eine Modellbildung ermöglichen; dazu gehören die Verwendung von Analogien und Metaphern sowie grafische Veranschaulichungen des thematischen Sachverhalts, die den Aufbau von Situationsmodellen anregen (vgl. Christmann & Groeben, 1996).

Grundsätzlich geht man heute davon aus, dass Situationsmodelle ganz verschiedenartige Informationen enthalten können, wobei nach dem sog. Event-Indexing-Modell das Geschehen im Text hinsichtlich fünf Dimensionen verfolgt wird: Raum, Zeit, Kausalität, Protagonist und Intentionalität (Zwaan, Langston & Graesser, 1995). Von diesen Dimensionen (Überblick bei Zwaan & Radvansky, 1998) ist die räumliche bislang am besten untersucht. So wurde beispielsweise gezeigt, dass beim Lesen von Texten, die sich mit der Verarbeitung von räumlichen Gegebenheiten befassen, Objekte, die räumlich mit der Hauptfigur assoziiert sind, besser verfügbar sind als Objekte, die räumlich von der Hauptfigur getrennt sind (vgl.

z. B. Glenberg, Meyer & Lindem, 1987). Dieser sog. Distanzeffekt tritt sogar dann auf, wenn die Gegenstände im Text nicht explizit erwähnt werden, was ein starker Indikator für den Aufbau eines räumlichen Situationsmodells darstellt (vgl. Dutke, 1998). In den meisten Fällen sind allerdings die beschriebenen Dimensionen von Situationsmodellen isoliert unter reduzierten experimentellen Bedingungen untersucht worden.

Zukünftig wird man sich verstärkt auf das Zusammenspiel mehrerer situativer Dimensionen (also z. B. Zeit, Raum und Kausalität) bei der Verarbeitung von natürlichen Texten konzentrieren müssen. Das schließt auch die Frage ein, welche leserseitigen Bewertungen der textseitigen Information (epistemologische Einschätzungen: Richter, 2003) vorgenommen werden, sodass auch bestimmte Textinformationen abgelehnt und andere zusammen mit dem Vorwissen zum Aufbau eines epistemologischen Situationsmodells genutzt werden. Insgesamt ist auf der Grundlage des derzeitigen Forschungsstands die Annahme berechtigt, dass symbolische und analoge Repräsentationsformen einander ergänzende Verarbeitungsweisen darstellen, die Rezipienten flexibel in Abhängigkeit von Zielsetzungen, Vorwissen, Aufgaben, Textsorten und Textmedium einsetzen, wobei die genauen Bedingungen dieses Zusammenspiels noch weitgehend der Aufklärung harren.

Literatur

- Bartlett, F. (1932). *Remembering: An experimental and social study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D. & Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2, 331–350.
- Christmann, U. (1989). *Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen*. Münster: Aschendorff.
- Christmann, U. (2000). Aspekte der Textverarbeitungsforschung. In G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 113–122). Berlin: de Gruyter.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1996). Textverstehen, Textverständlichkeit – Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In H. P. Krings (Hrsg.), *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation* (S. 129–189). Tübingen: Narr.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). München: Saur.
- Dijk, T. A. van (1980). *Textwissenschaft*. München: UTB.
- Dijk, T. A. van & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dutke, S. (1998). Zur Konstruktion von Sachverhaltsrepräsentationen beim Verstehen von Texten: Fünfzehn Jahre nach Johnson-Lairds Mental Models. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 45, 42–59.
- Glenberg, A. M., Meyer, M. & Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69–83.

- Hörmann, H. (1980) Der Vorgang des Verstehens. In W. Kühlwein & A. Raasch (Hrsg.), *Sprache und Verstehen, Bd. 1* (S. 17–19). Tübingen: Narr.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163–182.
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Mandl, H., Friedrich, H. F. & Hron, A. (1988). Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 123–160). München: Psychologie-Verlags-Union.
- Richter, T. (2003). *Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen*. Lengerich: Pabst.
- Rinck, M. (2000). Situationsmodelle und das Verstehen von Erzähltexten: Befunde und Probleme. *Psychologische Rundschau*, 51, 115–122.
- Sachs, J. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics*, 2, 437–442.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292–297.
- Zwaan, R. A. & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162–185.

Sprachproduktion

Language Production

Joachim Grabowski

1 Sprachproduktion als psychologischer Forschungsgegenstand

Sofern nicht exzeptionelle, oft als denkwürdig dokumentierte Umstände vorliegen (so genannte Wolfskinder wie Kaspar Hauser oder Schicksale wie das von Helen Keller), lernen Menschen schon als Kinder zu sprechen und bringen es vergleichsweise schnell zu einer gewissen Perfektion. Die Allgemeine Psychologie der Sprachproduktion (Herrmann, 1985) versucht, die Regelmäßigkeiten dieser Fähigkeit beim intakten (→ Sprachstörungen) erwachsenen (→ Sprachentwicklung einschließlich Bilingualismus) Individuum zu beschreiben und zu erklären. Verschiedentlich wurde jedoch darauf hingewiesen, dass der psychologische Wissensstand über die menschliche Sprachproduktion quantitativ und qualitativ (noch) weit hinter den Erkenntnissen über das menschliche Sprachverstehen (→ Satzverstehen; → Textverstehen) zurückbleibe (Bock, 1996). Für diese Sachlage werden vor allem methodologische Gründe angeführt (Schriefers, 2003):

- Während bei Untersuchungen zum Sprachverstehen der Input des Verstehensprozesses durch die Vorgabe systematisch konstruierter und variiertes Materialien vollständig bestimmt werden kann, bleibt der Input von Sprachproduktionsprozessen (ihre kognitiv-repräsentationale Basis) für den Forscher grundsätzlich unterbestimmt.
- Der Output von Sprachproduktionsprozessen ist demgegenüber zwar eindeutiger beobachtbar als jedwede Verstehensresultate. Jedoch resultieren Sprachproduktionsprozesse – selbst in sehr ähnlichen Situationen und sogar bei denselben Sprechern – selten in identisch beschaffenen Äußerungen, wobei dann auch die Prozesse, die zu dem jeweiligen Output führten, zumindest im Detail mutmaßlich nicht identisch waren.

Diese und weitere Problemaspekte spiegeln sich unter anderem in der folgenden Forschungslage wider:

- Sprachverstehen und Sprachproduktion werden weit überwiegend in separaten Theorien und Forschungsansätzen, zum Teil in verschiedenen Sub-Communities des Faches behandelt.
- Psychologische Sprachproduktionsforschung war in methodischer Hinsicht lange Zeit durch natürliche Beobachtung dominiert, die sich interessanterweise auf anfallende Versprecher richtete. Die zu Grunde liegende Idee seit Meringer und Meyer (1895) besteht darin, dass gerade Sprechfehler etwas über die inne-

HANDBUCH DER PSYCHOLOGIE

hrsg. von J. Bengel, H.-W. Bierhoff, V. Brandstätter, M. Eid, D. Frey, P. A. Frensch, J. Funke, S. Gauggel, M. Hasselhorn, M. Herrmann, H. Holling, M. Jerusalem, J. H. Otto, F. Petermann, T. Rammsayer, H. Reinecker, B. Schmitz, W. Schneider, H. Schuler, Kh. Sonntag, M. Steller, R. Volbert und H. Weber.

Band 5

Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition
hrsg. von Joachim Funke und Peter A. Frensch

weitere Bände:

Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion
hrsg. von Veronika Brandstätter und Jürgen H. Otto

Handbuch der Entwicklungspsychologie
hrsg. von Marcus Hasselhorn und Wolfgang Schneider

Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie
hrsg. von Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey

Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie
hrsg. von Hannelore Weber und Thomas Rammsayer

Handbuch der Neuro- und Biopsychologie
hrsg. von Siegfried Gauggel und Manfred Herrmann

Handbuch der Psychologischen Methoden und Evaluation
hrsg. von Heinz Holling und Bernhard Schmitz

Handbuch der Psychologischen Diagnostik
hrsg. von Franz Petermann und Michael Eid

Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie
hrsg. von Franz Petermann und Hans Reinecker

Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie
hrsg. von Heinz Schuler und Karlheinz Sonntag

Handbuch der Pädagogischen Psychologie
hrsg. von Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn

Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie
hrsg. von Jürgen Bengel und Matthias Jerusalem

Handbuch der Rechtspsychologie
hrsg. von Max Steller und Renate Volbert

HANDBUCH DER PSYCHOLOGIE AB 448

AI

Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition

Eigentum des
Psychologischen Institut
der Universität Heidelberg
Hauptstraße 47-51

herausgegeben von

Joachim Funke und Peter A. Frensch

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN
TORONTO · SEATTLE · OXFORD · PRAG