
Leseverstehen und Textarbeit

Uta Haase

Literacy (the ability of reading) is a component of the foreign-language communicative competence. The process of learning which is guided by educational instruction of foreign-language reading is basically determined by its central didactic-methodical concept. The didactic model of operation is based on the latest results of research about the process of reading. There are two didactic concepts according to the didactics of reading in the educational system of German as a foreign language. One traditional approach is concentrated on the achievement of reading comprehension skills whereas the second concept aims the development of reading techniques and reading strategies. Both educational methods are authorized concepts that must not be applied uncoupled or used individually as they work best in cooperation.

reading comprehension skills – literacy – ability of reading – didactics of reading – comprehension of the text

Die Lesefertigkeit ist Bestandteil der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz. Der Prozess der Könnensentwicklung im unterrichtlich gesteuerten, fremdsprachlichen Lesen ist vielschichtig. Er verlangt neben der Beachtung einer Vielzahl ihn determinierender Komponenten vor allem ein didaktisch-methodisches Konzept, das wiederum in enger Verbindung zu den Erkenntnissen der Leseforschung steht.

In der Lesedidaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts existieren zwei didaktisch-methodische Konzepte, bei denen zum einen die Sinnkonstitution bzw. das Textverständnis durch den Rezipienten und zum anderen die Fertigkeitentwicklung mittels geeigneter Strategien und Techniken zum übergeordneten Lernziel ernannt wurden. Da das Textverständnis das eigentliche Ziel eines jeden Lesens und die Dekodierung mit Hilfe bestimmter Lesestile und -strategien das Mittel ist, liegt es nahe, beide Lernzielkonzeptionen auf der Grundlage der Erkenntnisse der Leseforschung mittels anforderungsgestufferter Übungstypologien umzusetzen.

Leseverstehen – Lesefertigkeit – Lesedidaktik – Textverständnis

1. Vorüberlegungen zur Könnensentwicklung im Lesen/Textarbeit

Nachfolgender Beitrag versteht sich als kurzer Abriss der jüngeren Geschichte der fremdsprachlichen Lesedidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, die in einem engen Zusammenhang mit der Erforschung des Leseprozesses steht. Dabei soll das Spektrum der Komponenten angedeutet werden, die den Prozess der Könnensentwicklung des unterrichtlich gesteuerten, fremdsprachlichen Lesens determinieren, wobei die Determinanten „Leseprozess“ und „Lesedidaktik“ im Vordergrund stehen.

Texte gehören zum Handwerkszeug des Fremdsprachenlehrers. Ohne sie läuft nichts. Das Lesen, was wir wohl zuallererst mit dem Medium Text in

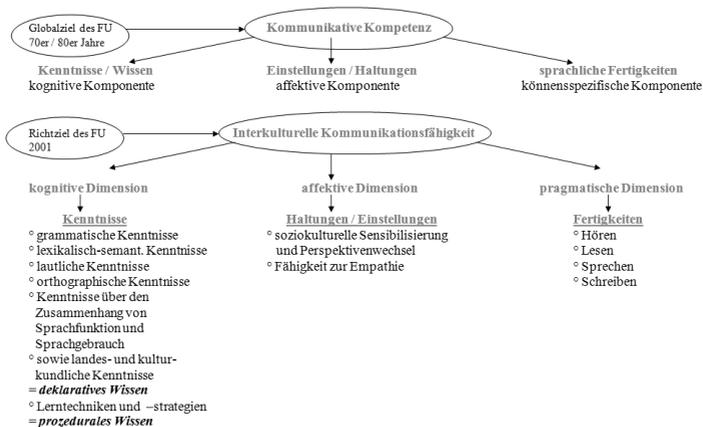
Verbindung bringen, gehört neben dem Hören, Sprechen und Schreiben zu den im Fremdsprachenunterricht auszubildenden Fertigkeiten und ist Bestandteil der kommunikativen bzw. kommunikativ-interkulturellen Kompetenz, dem Richtziel des Fremdsprachenunterrichts. Die Könnensentwicklung im Lesen auf der Grundlage geeigneter Texte ist ein mehrdimensionaler Prozess oder – mit anderen Worten ausgedrückt – ein Gebäude, das auf verschiedenen Säulen steht. Ausgehend vom Kompetenzbegriff, d. h. der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz, sollen diese Säulen und ihre wechselseitige Verbindung näher beschrieben werden. Ziel aller didaktisch-methodischen und pädagogischen Bemühungen bei der Fremdsprachenvermittlung ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz.

In den 70er und 80er Jahren versteht sich „Kommunikative Kompetenz“ als übergreifendes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht als das in Form von Lehr- und Lernzielen antizipierte Resultat des Fremdsprachenunterrichts, dessen messbare Größe sich in der Fähigkeit des Lerners äußert, eine andere Sprache als seine Muttersprache für die Kommunikation zu nutzen. Die Komponenten der Kompetenz ergeben sich aus den Teilzielen für den Fremdsprachenunterricht, die traditionell in drei Bereiche gegliedert werden: Kenntnisse (kognitive Komponente), Einstellungen/Haltungen (affektive Komponente) und sprachpraktische Fertigkeiten (könnensspezifische Komponente). Mit Beginn der 90er Jahre wird die deutschsprachige kommunikative Didaktik zu einer interkulturellen erweitert. An die Stelle des Begriffs der „Kommunikativen Kompetenz“ rückt die „Interkulturelle Kompetenz“ als neues globales Lernziel für den Fremdsprachenunterricht.

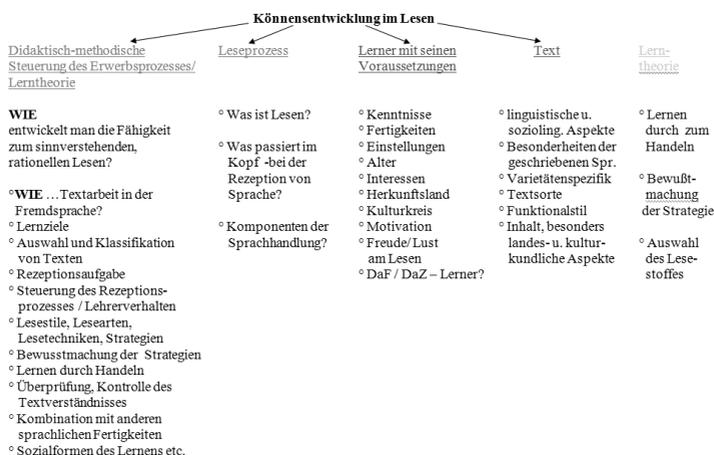
Das „Richtziel für die Fremdsprachenvermittlung“ (NEUNER: 2001, 807) der Gegenwart ist „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ und umfasst wiederum drei Dimensionen:

- eine pragmatische Dimension (Fähigkeiten und Fertigkeiten),
- eine kognitive Dimension (Kenntnisse),
- eine affektive Dimension (Haltungen, Einstellungen).

Die pragmatische Dimension beinhaltet die rezeptiven Fertigkeiten *Hören* und *Lesen* sowie das produktive Sprechen und Schreiben, welche im Zusammenhang mit der Vermittlung grammatischer, lexikalisch-semantischer, orthographischer und lautlicher Kenntnisse entwickelt werden sollen. Die kognitive Dimension schließt neben den o. g. Kenntnissen der Regeln des Sprachsystems auch die im Rahmen einer Kommunikativen Didaktik (PAULDRACH: 1987; NEUNER: 1994) stärker in den Mittelpunkt rückenden Kenntnisse des Zusammenhangs von Sprachfunktion und Sprachgebrauch ein. Kognitive Lehr- und Lernziele beziehen ebenso landes- und kulturkundliches Wissen ein. Die neuere Fachliteratur fasst Sprachwissen sowie landes- und kulturkundliches Wissen unter dem Begriff „deklaratives Wissen“ zusammen und erweitert die Wissenskomponente der „Interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ außerdem um den Aspekt des „prozeduralen Wissens“, welches Lerntechniken und -strategien einschließt (RAMPILLON: 1995).



Die Könnensentwicklung im Lesen bzw. die Textarbeit im fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht, die auf die Entwicklung einer Komponente der kommunikativ- interkulturellen Kompetenz zielt, ist – wie bereits angedeutet – ein mehrdimensionaler Prozess, der die Einbeziehung und Verknüpfung verschiedener Determinanten erfordert. Der Fremdsprachenlehrer, der seine Anstrengungen auf die Entwicklung dieser Könnenskomponente richtet, steht vor der Aufgabe, didaktisch-methodische/lerntheoretische Überlegungen mit den Erkenntnissen der Rezeptionsforschung, lernerspezifischen Fragestellungen sowie sämtlichen Aspekten, die den Text betreffen, zu verknüpfen. Nachfolgende Übersicht soll die Komplexität der zu beachtenden Komponenten nur andeuten, ohne auf ihre wechselseitige Verbindung einzugehen.



2. Historische Perspektive: Lesen im Fremdsprachenunterricht

Geschriebene Textewaren seit jeher Gegenstand der Spracharbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Im Zuge der grammatik- und übersetzungsorientierten Methode dienten sie der Verdeutlichung grammatischer und lexikalisch-semantischer Strukturen sowie dem Übersetzen. Lesefertigkeit und Sinnerschließung wurden nicht geübt.

Nachdem auch in der direkten sowie audiolingualen und audiovisuellen Methode geschriebene Texte und das Lesen eine untergeordnete Rolle spielten, wurde dem Lesen und damit auch der Lesetextarbeit mit der so genannten kommunikativen Wende wieder erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Authentische, landeskundlich relevante bzw. interessante Texte wurden gefordert, die den Lerner unter Einsatz seines Vorwissens zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt befähigen sollten. Dialoge, alltagspraktische Texte (Sachtexte) waren die bevorzugten Textsorten. Erst seit Mitte der 70er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt literarischen Texten zugewandt.

In den 80er Jahren sorgt Gerard Westhoff mit seinen „Strategien des voraussagenden Lesens“ für frischen Wind in der Lesedidaktik. Indem er das Lesen als Prozess der Hypothesenbildung oder erwartungsgeleiteten Verarbeitung auffasst, der es dem in der Fremdsprache ungeübten Leser ermöglicht, durch Inferieren Kenntnislücken zu schließen, verschiebt sich der Akzent in der Lernzielsetzung vom Leseprodukt auf den Leseprozess, die Lesestrategie.

Ungeachtet der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der Lesedidaktik der letzten Jahrzehnte muss einer komplexen Rezeptionsbefähigung ein hoher Stellenwert beigemessen werden. Im muttersprachlichen Bereich stehen die sprachlichen Fertigkeiten *Hören! Lesen! Sprechen! Schreiben* in einem quantitativen Verhältnis von 8 : 7 : 4 : 2. Das heißt, die Rezeption im muttersprachlichen Bereich ist 2- bis 3-mal höher als die Produktion von Sprache. Unschwer lässt sich aus dieser Tatsache schlussfolgern, wie sehr ein in der fremden Sprache noch ungeübter Lerner außerhalb des schützenden Unterrichtsraumes auf eine hohe Rezeptionsbefähigung angewiesen ist.

3. Der Leseprozess

Wie bereits angedeutet „[...] verbreitete sich in der Rezeptionsforschung zu Beginn der 80er Jahre das interaktive Modell des Leseprozesses, das Verstehen als Interaktion zwischen daten- und erwartungsgeleiteter Verarbeitung sieht“ (LUTJEHARMS: 2001, 901), bei der sowohl Informationen vom Text zum Rezipienten (bottom-up oder aufwärts gerichteter Prozess) gehen als auch Wissen des Lesers/Rezipienten (top down oder abwärts gerichteter Prozess) an den Text herangetragen wird. Die Forschungsdaten zum Leseprozess, d. h. zur Sprachverarbeitung, zum inhaltlichen

Vorwissen (Schematheorie) und zur Repräsentation des Textinhalts im Gedächtnis kommen aus der kognitiven Psychologie.

Die Erforschung der Augenbewegungen, „der einzigen, direkt zu beobachtenden Komponente des Leseprozesses“ (LUTJEHARMS a. a. O.), nahm ihren Anfang bereits vor mehr als 100 Jahren.

Lesen ist ein komplexer, interaktiver Prozess, für den mehrere Ebenen angenommen werden. Der Leseprozess setzt ein mit der visuellen Wahrnehmung der Formseite eines gegebenen Textes. Diese erste, „[...] graphophonische Ebene umfasst die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung, d. h. die Umsetzung der mit den Augen wahrgenommenen Zeichen in einen phonologischen Kode“ (LUTJEHARMS: 2001, 902). Nach LUTJEHARMS (a. a. O.) ist die phonologische Rekodierung – zumindest in Bezug auf geübte Leser – nicht unumstritten. „Geübte Leser fixieren nur bestimmte Wortteile oder Wörter“, wobei wahrscheinlich Morpheme oder Rechtschreibmuster erkannt werden, „denn Wörter werden schneller und besser gelesen als eine Reihe einzelner Buchstaben, Wörter in einem passenden Kontext werden schneller erkannt als isolierte Wörter“ (LUTJEHARMS: 2001, 902 f.). Auch die Wortfrequenz hat Einfluss auf die Verarbeitungszeit. Vertrautheit mit Wörtern und Redundanz in der Rechtschreibung führen dazu, dass schon Wortanfänge für die Worterkennung genügen. Nach LUTJEHARMS (2001, 902) wird die visuelle Mustererkennung als ein vom mentalen Lexikon getrenntes System betrachtet, wobei das mentale Lexikon als eine – hypothetische – Struktur im Gedächtnis angenommen wird, die das Sprachwissen enthält.

Der graphophonischen Ebene folgt die Worterkennung, das ist der „[...] lexikalische Zugriff im mentalen Lexikon, bei dem ein Zeichen als Wort in einer bestimmten Sprache erkannt wird. Ob beim lexikalischen Zugriff auch schon die Bedeutung erkannt wird oder ob die Bedeutungserkennung ein postlexikalischer Prozess ist, ist nicht geklärt. Sehr wahrscheinlich spielen Morpheme und Wortanfänge eine wichtige Rolle bei der Worterkennung. Sogar geübte Lesende einer Zweitsprache lesen sie langsamer als die Muttersprache, was wohl auf geringere Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen zurückzuführen ist“ (LUTJEHARMS: 2001, 905).

Nach LUTJEHARMS (2001, 903) sind in Bezug auf das Deutsche für die syntaktische Analyse morphologische Merkmale sowie die Wortfolge ausschlaggebend. Das Ergebnis der als Dekodierung bezeichneten Worterkennung und syntaktischen Analyse wird dann in Beziehung gesetzt zum Vorwissen des Rezipienten. Dabei werden diejenigen Aussagen selektiert und gespeichert, die eine bestimmte Bewertung erfahren haben, d. h.: „neue Informationen können nur aufgenommen werden, wenn im Langzeitgedächtnis Begriffe aktiviert worden sind, an die sie anknüpfbar sind oder über die sie eingeordnet werden können“ (LUTJEHARMS: 2001, 904). Antizipieren erleichtert bzw. beschleunigt i. d.

Regel das Textverstehen. Inferieren ist notwendig, um Kohärenz herzustellen. G. WESTHOFF (1987, 2001) charakterisiert die Handlungsstruktur des Lesens zusammenfassend als die „Aufhebung einer unerwünschten Unsicherheit [...]“, indem der Wahrnehmende in einer kybernetischen Wechselwirkung von auf- und absteigender Verarbeitung die distinktiven visuellen Merkmale und möglichst viele Eigenkenntnisse benutzt und dabei bereit ist, ein gewisses Maß an Unsicherheit zu akzeptieren“. Zu diesem Eigenwissen zählt Westhoff fünf Kenntnisgebiete, von ihm als Redundanzen bezeichnet, und zwar Kenntnisse über Buchstabenkombinationen, über den Satzverlauf, Wortkombinationen, logische Strukturen und über die Welt (WESTHOFF: 1987, 61). In der Beschaffenheit des Eigenwissens sieht Westhoff den Faktor, der eine differenzierte Sicht auf das Lesen aus muttersprachlicher bzw. fremdsprachlicher Perspektive erfordert. Beim fremdsprachlichen Leseprozess stehen weniger „Kenntnisse – aus – eigenem – Besitz“ zur Verfügung als beim Lesen in der Muttersprache.

Auch LUTJEHARMS (2001, 901, 904) betont, dass die unteren Verarbeitungsebenen muttersprachlich geübte Leser zu schwachen Lesern in der Fremdsprache werden lassen, weil „[...] es beim Dekodieren keinen lexikalischen Zugriff geben kann, solange für die Wörter oder Morpheme keine mentalen Repräsentationen im Lexikon vorhanden sind.“ Bei ungestörter Dekodierung geschieht die Sinnentnahme ähnlich wie beim Lesen in der Muttersprache.

Noch 2001 kritisiert EHLERS (2001, 1341) allerdings, dass die empirische Forschung zum Lesen unter fremdsprachlichen Bedingungen bislang wenig Einblick in die komplizierten Zusammenhänge des fremdsprachlichen Leseprozesses gibt. In dem breiten Spektrum von Variablen, die das fremdsprachliche Lesen determinieren, ist die Ursache für Verstehensprobleme nicht eindeutig auszumachen. Diese können im Bereich des Weltwissens bzw. kulturellen Wissens liegen, aber auch durch Defizite im Bereich der Inferenzen, Hypothesenbildung bzw. des Strategiegebrauchs verursacht werden. Einleuchtend erscheint die Tatsache, dass eine Reihe von Studien kulturelles Wissen als eine Differenzvariable ermittelt haben. EHLERS (a. a. O.) wirft auch die Frage nach kulturspezifischen Lese- und Verarbeitungsstrategien auf. Nur kulturvergleichende Studien zur literarischen Lesesozialisation könnten herausfinden, ob der kulturelle Faktor sich neben Inhalten auch auf Lese- und Verarbeitungsstrategien erstreckt und Lesen somit eine Kulturtechnik ist und der fremdsprachige Lesende eine eigene, kulturspezifische Lesart einbringt bzw. entwickelt.

MUMMERT und KRUMM (2001, 949) stellen bezüglich einer allgemeinen, den interkulturellen Faktor nicht hervorhebenden Unterscheidung zwischen dem Lesen literarischer Texte und dem Lesen von Sachtexten fest, dass die Prozesse beim Lesen sachlicher Texte denen beim Lesen literarischer Texte verwandt sind und beziehen sich damit auf das auf allen Ebenen wirksam werdende Zusammenspiel

schemageleiteter und datengeleiteter Verarbeitung. EHLERS (2001, 1341) betont hingegen, dass literarische Texte eine andere Art von Wissen und andere Verarbeitungsstrategien als Sachtexte erfordern. KRUSCHE (1985, 139) bringt die Spezifik des literarischen fremdsprachlichen Lesens, die sich aus der inhaltlichen und gestalterischen Besonderheit literarischer Texte ergibt, folgendermaßen auf den Punkt:

Nicht nur bei der Verknüpfung des Gelesenen mit eigener Lebenserfahrung, sondern auch bei der Realisierung des „ästhetischen Werts“ insgesamt ist man zu größerem *Risiko* bereit; man erwartet weniger Bestätigung, dafür mehr *Überraschung*; Nichtverstehen löst weniger Irritation aus, eher *Neugier*... Wir sind bereit, weitere Lese-Wege zu gehen, ehe wir auf „Verstehen“ zu insistieren beginnen. Auch wenn es befremdlich klingt: der „fremde“ Text hat – möglicherweise – gerade dadurch, dass wir uns seiner kulturhistorischen Fremde bewusst sind, eine größere Chance, uns zu *bewegen*. Andererseits werden die eigenen Voraussetzungen des Lesens, die „Vorurteile“ des Lesers, unbefangener ins Spiel gebracht [...] (KRUSCHE: 1985, 139).

Für den fremdsprachlichen literarischen Leseprozess und seine Steuerung lässt sich somit der wichtige lerntheoretische Ansatz des „entdeckenden Lernens“ (BRUNER: 1973) – man lernt, indem man eigene Fragen und Probleme findet – mit einer literaturtheoretischen Auffassung verknüpfen, der zufolge die Texte selbst offene Fragen enthalten und daher den Leser veranlassen, Sinn zu bilden.

4. Lesedidaktik

4.1. Lernzielbeschreibung

Am Anfang aller didaktischen Überlegungen steht die Frage, wozu soll die Arbeit mit geschriebenen Texten in der Fremdsprache führen? Einer Lernzielbeschreibung kann man sich auch über die Frage nach den Kriterien einer Textauswahl nähern. Verkürzt ausgedrückt sind es die unmittelbar miteinander verknüpften Komponenten „Lerner“ und „Lernziel“, die die Textauswahl durch den Lehrenden steuern.

In der Lesedidaktik des fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterrichts existieren zwei didaktische Konzepte, deren eigentlich notwendiges Ineinandergreifen sich m. E. noch zu wenig in den Lehrmaterialien widerspiegelt.

Ein erstes, der traditionellen Lesedidaktik verpflichtetes Lernziel zielt „auf den Einsatz von Übungstypologien zum Aufbau von Textkompetenz [i. S. von Textverständnis oder Sinnkonstitution, U. H.] durch systematische Erweiterung der an authentische Texte zu stellenden Aufgaben“ (MUMMERT/KRUMM: 2001, 945).

Eine zweite Vorgehensweise in der Fremdsprachendidaktik zielt auf die Entwicklung der Lesefertigkeit mittels geeigneter Techniken, Verfahren bzw. Strategien. In Bezug auf das Lernziel „Verstehen und Verarbeiten des Textinhalts“ – MUMMERT und KRUMM (2001, 946) sprechen von Sinnkonstitution bzw. Sinnverstehen – hat sich ein Vorgehen in drei Phasen durchgesetzt.

ZIMMERMANN (1974) gliedert die unterrichtliche Textarbeit in

- Sprachaufnahme,
- Sprachverarbeitung und
- Sprachanwendung.

Sprachverarbeitung und Sprachanwendung werden zusammenfassend als Integrierungsphase bezeichnet. Das Phasenmodell entspricht der Dreiteilung nach PIEPHO (1990, 5), der die Textarbeit in

- eine Phase vor dem Lesen (advance organizing),
- eine Phase während des Lesens (concurrent organizing) und
- eine Phase nach dem Lesen (post organizing) einteilt.

In der Phase vor dem Lesen, bei Zimmermann noch irreführenderweise mit „Sprachaufnahme“ bezeichnet, legt der Lehrende zunächst fest, unter welcher Zielstellung der Text gelesen werden soll, d. h., er bestimmt die Verstehensabsicht und den Lesestil. In Anlehnung an die alltägliche, muttersprachliche Lesepraxis werden im fremdsprachlichen Deutschunterricht das orientierende, das globale, das selektive, das totale oder detaillierte und das konzentrische Lesen praktiziert. In der Phase vor dem Lesen geht es außerdem um die Vorbereitung auf den eigentlichen Leseprozess auf der Grundlage geeigneter Aufgaben. „Der Begriff „Vorentlastung“ für diese Phase wird zunehmend durch den des „Leseimpulses“ oder „advance organizing“ ersetzt“ (MUMMERT/KRUMM: 2001, 946), um den Akzent von der „Last des Lesens“ hin zur Aktivierung von Wissen, Motivation und Empathie zu verschieben. Assoziationen zum Thema, Hypothesen zum Text oder Textumfeld als Aufgabenformen sollen Wissen aktivieren und das Leseinteresse wecken.

Die Phase der Sprachverarbeitung beinhaltet die Arbeit am Sprachstoff durch reproduktive bzw. reproduktiv-produktive Übungen zu den Sprachkenntnissen, wie beispielsweise Formations-, Expansions-, Transformations-, Ergänzungs- oder Zuordnungsübungen.

Zum anderen wird in dieser Phase das Textverständnis überprüft durch inhaltsbezogene Übersichtsfragen, Detailfragen oder Multiple-Choice-Aufgaben.

Ziel der Phase der Sprachanwendung ist es, das im Ergebnis des Leseprozesses erreichte Textverständnis durch Weiterverarbeitung zu vertiefen. Das im Ergebnis des Verstehensprozesses vorliegende Textverständnis kann

- weiter reduziert werden auf Wesentliches/Wichtiges, wobei es noch einmal zur Aktivierung reduktiver Inferenzprozesse kommt, die bereits in der Phase des Verstehens eine Rolle spielen.

- Das Textverständnis kann die Grundlage bilden für Schlussfolgerungen, Verallgemeinerungen und Urteile des Rezipienten, die dem eigenen Erkenntnisgewinn dienen.
- Der Rezipient beurteilt den Textinhalt nach seinem Wahrheitsgehalt, dem Bekanntheitsgrad, seiner Angemessenheit, Wirksamkeit und gesamten Tragweite.
- Eine weitere mögliche Verarbeitungsleistung stellt die Beurteilung der Absicht und des Standpunktes des Autors dar.

Die genannten Verarbeitungsleistungen sind nur auf der Grundlage kognitiver Operationen realisierbar, die es ermöglichen, Zusammenhänge zwischen den Textinformationen und den Wissensbeständen des Rezipienten herzustellen. Für das Stiften solcher Zusammenhänge, die über den Text hinausgehen und ihn in Verbindung mit verschiedenen Wissensbeständen des Lesers bringen, sind die so genannten elaborativen Inferenzen verantwortlich. „Durch Elaborationen können der im Text objektivierten Wissensstruktur umfängliche Anreicherungen hinzugefügt werden. Sie bilden so den kreativen Aspekt beim Lesen, denn sie verknüpfen die neuen Informationen auf vielfältige und ideosynkratische Weise mit Vorwissen und Erfahrungen“ (MANDL/TERGAN/BALLSTAEDT: 1981, 18). Elaborationen werden dabei nicht als direkte Schlussfolgerungen aus dem Text verstanden, sondern sind durch ihn angeregt oder vermittelt worden.

Die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben stehen im Mittelpunkt der Anwendungsphase. Reproduktionsübungen zielen auf das textgebundene, gelenkte Sprechen. Schreiben hat in diesem Zusammenhang nur Mittlerfunktion. Konversationsübungen dienen dem textbezogenen, freien Sprechen. Kreatives oder freies Schreiben stellen weitere, hervorragende Möglichkeiten dar, die affektive Komponente zu fördern und die Fertigkeiten zu kombinieren.

Neben dem traditionellen, auf Textverständnis bzw. Sinnkonstitution ausgerichteten didaktischen Konzept hat sich in den letzten Jahren infolge der Lernerorientierung das Konzept der Vermittlung von Lese- und Verstehensstrategien weitgehend durchgesetzt und auch Eingang in die Lehrmaterialien gefunden (SOLMECKE: 1993; WESTHOFF: 1987, 1997). In den 80er Jahren begründet G. Westhoff auf der Grundlage der Auswertung von Forschungsergebnissen zur internationalen Leseforschung, der Lerntheorie und eigener Versuche an niederländischen Schulen die Notwendigkeit eines Neuansatzes in der fremdsprachlichen Lesedidaktik und entwickelt ein entsprechendes Trainingsprogramm. Für ihn besteht das Ziel einer Unterrichtung im Leseverstehen darin, „Aktivitäten anzuregen und weiterzuentwickeln, durch die ein Leser/Lerner einen natürlichen Zugang zum Text findet, schon mit Beginn der Lese-prozedur eigene Vermutungen und Fragen zum

Inhalt bildet, die im folgenden beantwortet, bestätigt oder korrigiert werden. Erst die Vorausinterpretation von Textumwelt, -absicht und Informationsschema schafft Lesekompetenz“ (WESTHOFF: 1987, 10).

Westhoffs Ansatz zielt auf das Training bzw. die Förderung der Kenntnisse aus eigenem Besitz, die es dem Leser ermöglichen, sprachliche Strukturen vorauszusagen, denn seiner Auffassung zufolge unterscheidet sich ein „guter“ Leser von einem „schwachen“ dadurch, dass dieser seine Vorkenntnisse mehr und effektiver einsetzt, dass er erwartungsorientiert (vorausschauend), sinngemäß und nicht buchstäblich liest.

Die im Zuge der absteigenden Verarbeitung während des Leseprozesses auftretende „Reduktion von Unsicherheit über die Identität eines wahrgenommenen Phänomens aufgrund von Kenntnissen aus einer anderen Quelle [...]“ wird von WESTHOFF als Redundanz bezeichnet (1987: 39). Dem entsprechend bezeichnet er die Kenntnisbereiche als Redundanzfelder und unterscheidet:

1. Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen,
2. Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen,
3. Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen,
4. Kenntnisse über logische Strukturen,
5. Kenntnisse über die Welt.

In einem umfassenden Programm schlägt er Übungen auf der Ebene des Wortes, des Satzes und des Textes vor, die die Anwendung der Kenntnisse trainieren sollen.

Dabei werden mittels bestimmter Lesestile (orientierendes, globales, selektives, detailliertes oder konzentrisches Lesen) Lese- und Verstehensstrategien geübt, die „das Suchen, Kombinieren, Erschließen, Vor- und Rückgehen im Text geläufig machen und dem entmutigenden Wort-für-Wort-Lesen entgegenwirken sollen“ (MUMMERT/KRUMM: 2001, 945).

Westhoffs Lesedidaktik beinhaltet wichtige, weiterweisende lerntheoretische Prinzipien, deren Umsetzung Eingang in die Unterrichtspraxis finden sollte.

1. „Der schwierige Weg des Lesenlernens [...] führt über das Viellesen“ (WESTHOFF: 1987, 10), d. h. viele und anfangs leichte Texte lesen.
2. Lernen durch Handeln – Lerneraktivitäten initiieren:
 - die Lerner eigene Fragen an den Text stellen lassen;
 - Umwandlung von Vorentlastungsübungen in Fertigungsübungen (z. B. Vorwissen aktivieren durch Handlungen);
 - Texte gliedern, ergänzen usw.
3. Lernen durch Bewusstmachung – verbale Phase, Lerner begründen die von ihnen gewählte Strategie.

4.2. Kriterien der Auswahl und Beschaffenheit von Texten

Texte müssen sich daran messen lassen, ob und wie mit ihnen Sprachlernen erfolgt, wobei Sprachlernen i. e. w. Sinne zu verstehen ist, das heißt, Texte müssen sich für die Erschließung der fremden Kultur ebenso eignen wie für die Einführung neuen Sprachmaterials oder Einsichten in das Funktionieren von Sprache gewähren, wobei selbstverständlich nicht alle diese Ziele gleichzeitig und mit demselben Text aktualisiert werden müssen.

KRUMM (1991, 98) zufolge ist zunächst prinzipiell keine Textart oder Textsorte für den Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen. Auch Heyd plädiert dafür, dass möglichst viele Textsorten Eingang in die Unterrichtspraxis finden (HEYD: 1991). Da in der alltäglichen Lesepraxis unterschiedliche Texte verschiedene Arten des Lesens erfordern, ist eine Vielfalt von Textsorten für den Fremdsprachenunterricht unabdingbar.

Von den oben beschriebenen Lernzielkonzeptionen ausgehend, lassen sich folgende Kriterien der Auswahl und Beschaffenheit von Texten für den fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht zusammenfassen:

1. **Lernerbezug:**
Texte sollten motivierend und interessant sein, indem sie an die Lebens- und Texterfahrung der Lernenden anknüpfen und Identifikationsmöglichkeiten bieten, den Lerner weder inhaltlich noch sprachlich überfordern.
2. **Sprachliche Angemessenheit:**
Texte sollten sich für die Festigung vorhandener und die Einführung neuer sprachlicher Strukturen eignen, die Redundanzfelder nutzen sowie Lesestrategien und –techniken ermöglichen.
3. **Inhaltliche Angemessenheit:**
Texte sollten inhaltlich so beschaffen sein, dass sie zur Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeit beitragen, d. h. kultur- und landeskundliches Wissen vermitteln, Empathiefähigkeit entwickeln sowie soziokulturelle Sensibilisierung und Perspektivenwechsel ermöglichen.
4. **Unterrichtliche Angemessenheit:**
Texte sollten einen Übergang von der Rezeption zur Produktion erlauben, d. h. eine Kombination der Fertigkeiten ermöglichen.

5. Fazit

Auch wenn Westhoffs auf der Grundlage von Erkenntnissen der internationalen Leseforschung entwickeltes Trainingsprogramm Eingang in die Lesedidaktik gefunden hat, sind – wie bereits oben im Zusammenhang mit der Rezeption literarischer Texte angedeutet – in der Leseforschung noch viele Fragen offen

und längst nicht alle Erkenntnisse durchgängig in der Lese- und Textdidaktik angekommen. MUMMERT und KRUMM (2001, 944) warnen in diesem Zusammenhang allerdings auch vor zu schnellen Übertragungen der Ergebnisse der Leseforschung in die Unterrichtspraxis.

Neben der weitgehend ungeklärten Frage nach kulturspezifischen Lese- und Verarbeitungsstrategien spielt m. E. der sprachkontrastive Faktor (Syntax, vor allem die Semantik, stilistische Aspekte, die kulturelle Prägung bestimmter Textsorten etc.) eine wichtige Rolle für den Verlauf von Rezeptionsprozessen. Unterstreichen sollte man auch die Forderung von MUMMERT und KRUMM (2001, 944), die affektive Komponente beim Lesen stärker hervorzuheben. Der affektiven Komponente sollte m. E. bei der Textauswahl (vor allem für fortgeschrittene Lerner) höchste Aufmerksamkeit geschenkt werden, auch wenn Affekte schwer erforschbar (LUTJEHARMS: 1988, 51), nicht manipulierbar, nicht messbar, nicht bei jedem gleich und nicht vergleichbar sind (MUMMERT/KRUMM a. a. O.).

In einem die Lesedidaktik betreffenden Fazit stellt sich die Frage nach dem Stellenwert der beiden didaktisch-methodischen Konzepte, denen die oben erörterten Lernzielbeschreibungen zugrunde liegen. Westhoff versucht eine Antwort auf die Frage zu geben, warum das auf das Erreichen des Textverständnisses zielende Beantworten von inhaltsbezogenen Fragen zum Text als Übungsform eine so dominante Stellung in vielen Lehrwerken einnehmen konnte. Die entscheidende Ursache sieht er in Lehr- und Lerntraditionen. „Für einen Lehrer und sein Selbstwertgefühl ist es oft befriedigender und attraktiver [...], Inhalt zu vermitteln als etwas üben zu lassen. Außerdem lässt sich die Arbeitsweise der inhaltsbezogenen Fragestellung leichter kontrollieren und benoten“ (WESTHOFF: 1997, 31). Westhoff plädiert dafür, Fertigungsübungen (wie z. B. das Gliedern eines Textes in Abschnitte oder die Rekonstruktion der ursprünglichen Reihenfolge eines Textes), die einen Lerner befähigen, einem Text selbständig gewünschte Informationen zu entnehmen, in das Zentrum der Lesetextarbeit zu rücken.

M. Lutjeharms weist jedoch auf die Notwendigkeit des lernerspezifischen und differenzierten Umgangs mit Lesestrategien hin. „Das Problem ist nämlich, dass Strategien mehr oder weniger erfolgreich angewendet werden können. Manche Lernende müssen dazu angehalten werden, sich mehr zuzutrauen und kontextuelles Raten einzusetzen, andere müssen lernen, vorsichtiger zu sein und schneller zum Wörterbuch zu greifen. Sie sollten sich daher des eigenen Strategieeinsatzes beim Lesen und dessen Erfolgchancen bewusst sein“ (LUTJEHARMS: 2001, 907).

Sinnentnahme – verstehen oder Sinnkonstitution bzw. Textverständnis ist das eigentliche Ziel eines jeden Lesens, die Dekodierung mit Hilfe bestimmter Lesestile oder Lesestrategien bzw. -techniken nur das Mittel. Beide Lernzielkonzeptionen haben somit Ihre Berechtigung. Da sie in vielfältiger Weise miteinander verbunden sind, sollten und dürfen sie m. E. weder ausschließlich noch losgelöst voneinander

praktiziert werden. Somit ließe sich abschließend als übergeordnetes Lernziel formulieren:

Die Lernenden sollten befähigt werden, geschriebene Texte mit Hilfe unterschiedlicher Lesestile und -strategien bzw. -techniken eigenständig zu verstehen, das Verstandene zu verarbeiten und zum Ausgangspunkt eigener mündlicher wie schriftlicher Textproduktion zu machen.

Literatur:

- BRUNER (1973): Bruner, Jerome S. Der Akt der Entdeckung, in: Neber, Heinz, (Hg.): *Entdeckendes Lernen*. Weinheim, Basel: Julius Beltz, 1973, 15–27.
- EHLERS (1992): Ehlers, Swantje. *Literarische Texte lesen lernen*. München: Klett Edition Deutsch, 1992.
- EHLERS (2001): Ehlers, Swantje. *Literarische Texte im Deutschunterricht*, in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. (= HSK Bd. 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 2001, 1334–1346.
- HEYD (1991): Heyd, Gertraude. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Frankfurt a. Main: Diesterweg, 1991.
- KRUMM (1991): Krumm, Hans-Jürgen. Die Funktion von Texten beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, 1991, 97–103.
- KRUSCHE (1985): Krusche, Dietrich. *Literatur und Fremde*. München: Iudicium, 1985.
- LUTJEHARMS (2001): Lutjeharms, Madeline. Leseverstehen, in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. (= HSK Bd. 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 2001, 901–908.
- MANDL/TERGAN/BALLSTEADT (1981): Mandl, Heinz/Tergan, Sigmar-Olaf/Ballsteadt, Steffen Peter: Textverständlichkeit – Textverstehen, in: *Forschungsberichte 12, DIFF an der Uni Tübingen*. Tübingen: Dt. Institut für Fernstudien, 1981.
- MUMMERT/KRUMM (2001): Mummert, Ingrid/Hans-Jürgen Krumm. Textarbeit, in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. (= HSK Bd. 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 2001, 942–995.
- NEUNER (1994): Neuner, Gerhart. Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht, in: *Fremdsprache Deutsch*, 1994, Nr. 10, 6–13.
- NEUNER (2001): Neuner, Gerhart. Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache, in: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. (= HSK Bd. 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 2001, 797–827.
- PAULDRACH (1989): Pauldrach, Andreas. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, in: *Fremdsprache Deutsch „Landeskunde“*, 1989, Nr. 6, 4–14.
- PIEPHO (1990): Piepho, Hans-Eberhard. Leseimpuls und Textaufgabe, in: *Fremdsprache Deutsch*, 1990, Nr. 2, 4–9.

- RAMPILLON (1995): Rampillon, Ute. *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber, 1995.
- SOLMECKE (1993): Solmecke, Gert. *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin, München: Langenscheidt, 1993.
- WESTHOFF (1987): Westhoff, Gerard J. *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Max Hueber, 1987.
- WESTHOFF (1997): Westhoff, Gerard J.. *Fertigkeit Lesen (Fernstudieneinheit 17)*. Berlin, München: Langenscheidt, 1997.
- ZIMMERMANN (1977): Zimmermann, Günther. *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. Main: Diesterweg, 1977.