

HORST ZIEBART

Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego

WEGE ZUM VERSTEHENDEN LESEN

Unter den vier Basisfertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache nimmt das verstehende Lesen mit ca 15 Prozent eine vergleichsweise niedrige Position ein (verstehendes Hören ca 42, Sprechen 30 und Schreiben 11 Prozent). Es wäre jedoch falsch, daraus eine mindere Bedeutung des Lesens ableiten zu wollen, auch wenn das Lesen derzeit weltweit durch die sehr starke Verbreitung moderner Medien – Fernsehen, Video, Film, Radio – immer mehr in Bedrängnis gerät und die Zahl jener Menschen im Wachsen begriffen ist, denen es immer schwerer fällt, Informationen ausschließlich über Schrift und ohne Bild aufzunehmen. Zumindestens für Wissenschaft, Bildung und Kultur wird das Lesen seinen hohen Stellenwert für Informationsgewinnung und Informationsaustausch in absehbarer Zeit ganz sicher nicht verlieren. Es scheint uns deshalb sehr legitim, daß den Fragen des Lesenlernens in einer Fremdsprache auch weiterhin besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Die Frage des verstehenden Lesens wird sich einem Muttersprachler kaum stellen, verlaufen doch bei ihm die einzelnen Vorgänge, aus denen sich der Lese-prozeß zusammensetzt, weitgehend unbewußt und automatisiert. Auftretende Verstehensprobleme sind zumeist auf fehlende Wissensvoraussetzungen, die Kompliziertheit eines Sachverhalts, auf die intellektuellen Voraussetzungen des Lesers, u. ä., zurückzuführen.

Ganz anders verhält es sich bei jenen, die eine Fremdsprache erlernen. Ziel der folgenden Ausführungen soll es sein, einige Erkenntnisse der Fremdsprachen-didaktik und -methodik zum „Erlernen“ des Lesens in der Fremdsprache zu ver-mitteln.

Ziel jedes Lesens ist die Aufnahme neuer Informationen (ein anderes, an die-ser Stelle nicht zu diskutierendes, wenn auch nicht weniger wichtiges „Kapitel“, ist das Lesen als ästhetisches Vergnügen). Diese Informationsaufnahme sollte in der effizientesten Weise, erfolgen, d.h., daß in einer möglichst kurzen Zeit mit einem Minimum von Kraftaufwand ein Maximum von Informationen aufgenom-

men wird. Die dazu erforderlichen Strategien, Techniken und Methoden sind im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lehrbar und erlernbar. Eine Voraussetzung dafür ist, daß Lehrer und Lerner – wo möglich – sich das dafür notwendige Wissen aneignen und bewußt anwenden.

1. Zu einigen physiologischen Grundlagen des Leseprozesses

Der Leseprozeß beginnt mit der Wahrnehmung graphischer Zeichen durch das Auge. Die optischen Reize werden in den sogenannten sensorischen Informationsspeicher aufgenommen. Für den Wahrnehmenden bedeutungsvolle Einheiten werden in das Kurzzeitgedächtnis übernommen, dort dekodiert und zu größeren Bedeutungskomplexen zusammengefügt, das heißt, daß die Identifikation einer Bedeutung – im allgemeinsten Sinne – der Wahrnehmung vorangeht, bzw. zeitgleich mit ihr erfolgt. Dieser Vorgang verläuft beim Muttersprachler automatisch und unbewußt. Die Dekodierung ermöglicht nunmehr eine Informationsaufnahme, die Interpretation und „Bewertung“ der Informationen. Vom Leser als wichtig bewertete Informationen werden aus dem Kurzzeitgedächtnis – auch Arbeitsspeicher genannt – ins Langzeitgedächtnis überführt. Die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses beträgt etwa 6 Sekunden, sie läßt sich nicht wesentlich erhöhen.

Die Informationsaufnahme erfolgt ausschließlich in der sogenannten Fixationsphase des Auges. Mit diesem Begriff wird jene Phase bezeichnet, in der das Auge stillsteht, d.h. in der die ständige Augenbewegung für Bruchteile von Sekunden unterbrochen wird. Die Zahl der Fixationen pro Sekunde beträgt vier, sie läßt sich nicht vergrößern. Für den Fremdsprachenlehrer ist nun wichtig zu wissen, daß sich „schnelle“ und „langsame“ Leser nicht durch die Zahl der Fixationen unterscheiden, sondern durch ihre unterschiedlichen Fixationsumfänge, d.h. dadurch, wieviel sie während einer Fixation an Wahrnehmung und Information in der Lage sind aufzunehmen, wobei davon ausgegangen wird, daß nur ein Teil der Fixationszeit für die Wahrnehmung benötigt wird, der Rest steht für eine erste Informationsverarbeitung (Identifikation, Bewertung) zur Verfügung.

Nun ist in Versuchen festgestellt worden, daß Menschen in der Lage sind, in einer bestimmten Zeit 4 – 5 Buchstaben wahrzunehmen, wenn sie einzeln und zusammenhanglos dargeboten werden. Wurden die Buchstaben in einem sinnvollen Zusammenhang, beispielsweise in einem Wort, dargeboten, so wurden in der gleichen Zeit 12 – 15 Buchstaben erfaßt, und die Zahl der erfaßten Buchstaben erhöhte sich auf 24 – 30 Buchstaben¹, wenn sie in einem sinnvollen Satzzusammenhang dargeboten wurden, d.h. es werden beim Wort zweimal so viel und beim Satz viermal so viel Buchstaben in der gleichen Zeit wahrgenommen. Das bedeu-

¹ Vgl. G.J. Westhoff: *Didaktik des Leseverstehens – Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*; Ismaning 1987, S. 27.

tet, daß Texterfassung und Bedeutungserschließung nicht nur eine nur physiologisch erklärbare Frage der rein visuellen Erkennung und Identifizierung sprachlicher Zeichen sind, sondern in hohem Maße auch von anderen Faktoren abhängen, die offenbar viel mit den Wissensvoraussetzungen beim Leser zu tun haben. Diese Beobachtung spielt für das Verständnis des Leseprozesses beim Erlernen einer Fremdsprache eine nicht zu unterschätzende Rolle. Bevor wir jedoch darauf eingehen, scheint es notwendig zu sein, noch etwas ausführlicher auf den Prozeß der Wahrnehmung und Identifikation zu sprechen zu kommen.

2. Wahrnehmung – Identifizierung – Bedeutungserschließung

Die Motivation und Zielgerichtetheit bewußter Wahrnehmung wird durch das Informationsbedürfnis des Wahrnehmenden bestimmt. Voraussetzung für die richtige Identifizierung und Interpretation des Wahrgenommenen ist das Erfassen distinktiver Merkmale von Erscheinungen. Auf diese Weise werden Identifizierungs- und Interpretationsalternativen ausgeschlossen. Wir gehen dabei davon aus, daß jede Erscheinung sich durch ganz spezifische Merkmale von anderen Erscheinungen unterscheidet, d.h. bestimmte Merkmale sind für bestimmte Erscheinungen charakteristisch. Diese Merkmale werden in der Fachliteratur unter dem Begriff der Kriterienliste zusammengefaßt. Mit anderen Worten: jede Erscheinung zeichnet sich durch eine Kriterienliste aus, also durch eine Summe von Merkmalen, die ihre Identifizierung und Klassifizierung ermöglichen.

Auf den Lesevorgang bezogen bedeutet das, daß jeder Buchstabe, aber auch jedes Wort über eine eigene Kriterienliste verfügt, die sprachenspezifisch ist. Ein deutsches 'Z' ist z.B. gekennzeichnet durch zwei waagerechte Striche und eine sie verbindende Diagonale, ein polnisches 'ę' durch eine Rundung, einen Querstrich im oberen Teil der linksseitigen Rundung und ein Häkchen am unteren Teil der Rundung.

Für das verstehende Lesen in der Fremdsprache ist eine selbstverständliche Grundvoraussetzung die Beherrschung der für die jeweilige Sprache üblichen Schriftzeichen. So müssen Lerner, die in der kyrillischen Schrift alphabetisiert worden sind, in der lateinischen Schrift gewissermaßen eine Zweitalphabetisierung durchlaufen, weil ihnen die Kriterienlisten der lateinischen Schriftzeichen, d.h. also die Merkmale, mit denen sie identifiziert werden können, nicht bekannt sind. Gleiches trifft auf die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Beziehungen in den verschiedenen Sprachen zu, die sich ebenfalls durch unterschiedliche Kriterienlisten voneinander unterscheiden. Kriterienlisten für Phoneme-Grapheme in der Fremdsprache, die in der Muttersprache nicht vorkommen, müssen völlig neu erlernt werden. Für Polnisch lernende Deutsche beispielsweise trifft das sowohl auf der phonetischen als auch graphematischen Ebene u.a. für die differenzierten polnischen Zischlaute, auf 'ł', 'ą' und 'ę' zu. Für die Aneignung der Kriterienlisten ist es erforderlich, daß die jeweiligen Erscheinungen oft genug gesehen und erkannt

worden sind. Daraus leitet sich für unsere Zwecke die Forderung nach häufigem Lesen ab.

Versuche haben ergeben², daß pro Fixation 23-30 distinktive Merkmale, bzw. zwei Wortkriterienlisten durch das Kurzzeitgedächtnis erfaßt werden können, d.h. daß die Kriterienliste eines Wortes mit selbständiger Bedeutung bedeutend kürzer ist, als die Summe der Kriterienlisten der Buchstaben, aus denen das Wort besteht.

Das Erfassen der Wortbedeutungen beim Erlernen der Fremdsprache erfolgt im Anfangsunterricht zunächst über die Identifikation seiner „Einzelteile“, der Buchstaben, sofern die Kriterienlisten dafür bereits verinnerlicht sind, also über einen analytischen Prozeß, eine mitunter mühselige Einzelanalyse. In diesem Fall wird in der Fachliteratur von der sogenannten indirekten Identifikation gesprochen. Erfolgt das Erfassen des Wortes/Satzes einer komplexeren sprachlichen Erscheinung als Ganzes, so verwenden wir dafür den Begriff „direkte Identifikation“. Voraussetzung für die direkte Identifikation ist die Kenntnis der jeweiligen Wortkriterienliste, bzw. der Kriterienliste der komplexeren Spracheinheit.

Es liegt auf der Hand, daß mit der direkten Identifikation in der gleichen Zeit wesentlich mehr bedeutungsvolle Ganzheiten erfaßt werden können als mit der indirekten Identifikation und somit ein wesentlich höheres Lesetempo, eine höhere Leseeffektivität erreicht wird. Ziel aller unterrichtlichen Bemühungen sollte deshalb sein, die Lerner zu einem Maximum an direkter Identifikation beim Lese-prozeß zu führen.

3. Informationsverarbeitungsverfahren

Auf der direkten und indirekten Identifikation beruhen zwei grundlegende Arten von Informationsverarbeitung, die für das Lesen in der Fremdsprache von großer Bedeutung sind und auf denen die wichtigsten Lesestrategien (von denen später die Rede sein wird) fundiert werden:

1. das bottom-up-Verfahren, bzw. die aufsteigende oder datengeleitete Informationsverarbeitung; die Erschließung größerer Bedeutungseinheiten erfolgt über visuelle Einzelelemente, aus denen sich das Bedeutungs-ganze zusammensetzt;
2. das top-down-Verfahren, bzw. die absteigende oder konzeptgeleitete Informationsverarbeitung; die Erschließung größerer Bedeutungseinheiten erfolgt in diesem Falle aus größeren Wissenszusammenhängen heraus, aus Kenntnissen, über die der Leser zum jeweiligen Zeitpunkt verfügt, d.h. sie ist vor allem wissensgeleitet.

Daraus wird ersichtlich, welche außerordentlich große Bedeutung für die Erschließung fremdsprachiger Texte die Wissensbestände des Lesers besitzen. Sie erlauben ihm, hinsichtlich der Bedeutung komplexerer sprachlicher Einheiten und größerer Textteile Hypothesen aufzustellen, die dann im Verlaufe des weiteren

² Vgl. bei G.J. Westhoff, a.a.O., S. 37.

Leseprozesses aufgrund hinzukommender Informationen entweder verifiziert oder falsifiziert werden. Sie gestatten ihm, auf eine zeitraubende Bedeutungserschließung durch die Analyse von Einzelelementen zu verzichten. Mit anderen Worten: pro Fixation kann aufgrund der gleichbleibenden Verarbeitungskapazität von sensorischem Informationsspeicher und Kurzzeitgedächtnis für Merkmale eine wesentlich größere „Menge“ von Bedeutung erfaßt und erschlossen werden.

Beide Informationsverarbeitungsverfahren stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander, d.h. sie ergänzen sich gegenseitig. Der Leser sollte beide Verfahren sicher beherrschen, sich jedoch darüber bewußt sein, daß der Leseprozeß um so effektiver verläuft, je höher der Anteil des top-down-Verfahrens ist.

Eine große Rolle für die Hypothesenbildung, die Bedeutungserschließung, spielt die Erwartungshaltung des Lesers, die wiederum abhängig ist von seinen aktuellen Wissensbeständen und seinen Informationsbedürfnissen. Es kann dabei nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, daß sich der Leser über seine Informationsbedürfnisse immer im klaren ist. Oft muß er erst lernen, dieses Informationsbedürfnis exakt zu bestimmen. Je besser er dazu in der Lage ist, um so zielgerichteter die Hypothesenbildung, um so bewußter dabei die Anwendung von Kenntnissen, um so effizienter das Erkennen, Erschließen und Aufnehmen von relevanten Informationen.

Bei der Hypothesenbildung zur Bedeutung von Texten muß der Leser bereit sein, ein Risiko hinsichtlich der Richtigkeit seiner Hypothesen einzugehen. In der Vergangenheit ist von den Unterrichtenden oft der Fehler gemacht worden, der Richtigkeit und Vollständigkeit des Textverständnisses bei der Bewertung der Lernerleistung die Priorität zu geben. Diese Verfahrensweise ist für die Herausbildung der Fähigkeit zur Hypothesenbildung, zur Entwicklung des top-down-Verfahrens und darauf beruhender effektiver Lesestrategien kontra-produktiv. Sie wirkt der für die Hypothesenbildung notwendigen Risikobereitschaft in direkter Weise entgegen. Bewertungs- und Fehlerkorrekturverhalten des Lehrers beeinflussen somit in hohem Maße das für ein effektives Lesen erforderliche Lernerverhalten. Nicht das Textverständnis sollte im Mittelpunkt der Bewertung stehen, sondern die Wege und Methoden, mit denen der Lerner bemüht war, die Bedeutung eines Textes zu erschließen. Für Fehlhypothesen sollte er nicht getadelt oder mit schlechten Noten bestraft werden, im Gegenteil: er sollte für seine Risikobereitschaft und die Art einer begründeten – wenn vielleicht auch falschen – Hypothesenbildung gelobt werden.

Erfahrungen zeigen, daß Leser mit einem höheren intellektuellen Leistungsvermögen aufgrund ihrer deshalb in der Regel größeren Wissensbestände besser in der Lage sind, Hypothesen zu bilden und das top-down-Verfahren anzuwenden als Leser mit einem niedrigeren Intelligenzquotienten, die zur Bedeutungserschließung nicht auf solche Wissensbestände zurückgreifen können und deshalb auf mehr visuelle Informationen angewiesen sind.

4. Kenntnisse aus eigenem Besitz

Mit diesem Terminus werden in der Fachliteratur jene Kenntnisse bezeichnet, über die der Lerner zum jeweiligen Zeitpunkt auf den verschiedensten Gebieten verfügt und die ihm helfen, die Bedeutung fremdsprachiger Texte zu erschließen. Für die jeweiligen Wissensbereiche findet in der Literatur der Begriff Redundanzfelder Anwendung. Für das verstehende Lesen scheint es zweckmäßig, folgende Redundanzfelder zu unterscheiden:

I. Sprachwissen:

Grobunterteilung

lexikalische Kenntnisse

grammatische Kenntnisse

II. Sprachhandlungswissen

III. Weltwissen

Zu I.:

Diesem Punkt lassen sich u.a. die folgenden Redundanzfelder zuordnen:

I.1. Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen in der jeweiligen Sprache (so ist z.B. die Buchstabenkombination 'szcz' im Städtenamen Bydgoszcz für das Deutsche nicht wahrscheinlich und deshalb für den Deutschen ungewöhnlich). Das bedeutet, daß sich der Lerner im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens Kriterienlisten zur Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen in der zu lernenden Sprache erarbeiten bzw. aneignen muß als eine der Voraussetzungen für die ganzheitliche Erfassung größerer sprachlicher Einheiten. Zu diesem Zwecke sollte der Lerner Gelegenheit erhalten, viel zu lesen, wobei der Schwierigkeitsgrad der Texte gering sein sollte.

I.2. Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen, die es gestatten, eine Struktur vorauszusagen. Gemeint sind beispielsweise u.a. die für bestimmte Satztypen (Fragesätze, einfache und erweiterte Sätze, Nebensätze usw.) charakteristischen Strukturen, vor allem aber auch typische Satzbaupläne, die ja bekanntlich entscheidend von der Valenz der Verben (ihrer Ergänzungsbedürftigkeit durch andere sprachliche Elemente in einem Satz) bestimmt werden. Sowohl die Ergänzungsbedürftigkeit der Verben, vor allem aber die grammatisch-morphologische Form der Ergänzungen können von Sprache zu Sprache z.T. große Unterschiede aufweisen. Die Kenntnis dieser Strukturen hat zur Folge, daß der Leser bei der Bedeutungserschließung eines Textes mit weniger Einzelmerkmalen auskommt. Zum Beispiel verlangt das Verb 'geben' im Deutschen obligatorisch drei Ergänzungen (Substantiv im Nominativ, Substantiv im Dativ und Substantiv im Akkusativ). Vergleicht man die Valenz des Verbs 'danken' im Deutschen und Russischen, so wird man feststellen, daß die zweite obligatorische Ergänzung im Deutschen ein Substantiv im Dativ, im Russischen ein Substantiv im Akkusativ ist (Substantiv steht hier stellvertretend auch für Pronomen).

I.3. Bei den Kenntnissen über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen handelt es sich einerseits um weitgehend universale, weil auf unserem gemeinsamen Weltwissen beruhende semantische Kombinationsmöglichkeiten von Wörtern. Wir wissen, daß Verbindungen wie „Er trinkt den Apfel“ semantisch nicht möglich sind. Eingehendere Untersuchungen zeigen, daß die semantische Kompatibilität von sprachlichen Einheiten, die für L1 und L2 (L = language) als Äquivalente voneinander angegeben werden, durchaus verschieden sein kann. In diesem Zusammenhang können Textstellen für die Erschließung besondere Schwierigkeiten bereiten, bei denen der Leser auf Sätze trifft, in denen an und für sich inkompatible Lexeme auftreten. Es kann sich dabei beispielsweise um Metaphern handeln (Das flüssige Korn = Bier, Alkohol) oder um sogenannte analytische Sätze (Alle Frauen sind weiblich. Nicht alle Frauen sind weiblich.) Für die Bedeutungsererschließung solcher Textstellen ist ein größerer Erklärungszusammenhang (Kontext, Situation, Weltwissen) erforderlich. Mit diesem Erklärungszusammenhang wird eine sogenannte Sinnkonstanz hergestellt, die dem zunächst Unerklärlichen und Unverständlichen einen Sinn zuordnet. Andererseits haben wir es hier zu tun mit der Kenntnis von Wortbildungsregeln, die ja von Sprache zu Sprache ebenfalls sehr unterschiedlich sein können.

I.4. Kenntnisse über logische Strukturen (logische Prädikationen und Argumentenstrukturen), die beruhend auf unserem Weltwissen in ihrer Abstraktheit gleichfalls universal sind. So ist jeder Mensch in der Lage, z. B. kausale, temporale oder lokale Beziehungen auszudrücken. Die dafür benutzten Mittel sind von Sprache zu Sprache verschieden. Sogenannte Strukturwörter wie z.B. weil, deshalb, obwohl, dann usw. signalisieren dem Leser gewissermaßen die allgemeine Bedeutung eines Satzes, so daß die Bildung von Hypothesen zur genauen Bedeutung der entsprechenden Textstelle einfacher ist. Vorausgesetzt, der Lerner kennt die jeweiligen Strukturwörter, so weiß er, daß es sich in dem damit eingeleiteten Satz um die Angabe eines Grundes, einer Bedingung, um eine Zeit- oder Ortsangabe, usw., handeln muß.

I.5. Grammatische/morphologische Kenntnisse, die es dem Leser ermöglichen, die grammatischen Beziehungen in Sätzen und Textteilen zu erfassen und richtig zu interpretieren (z.B. Kenntnis von Flexionsendungen und ihrer Funktion, Paradigmen u.ä.)

Zu II.

Wir verstehen darunter, daß ein Leser in der Lage ist, die Intentionen eines Sprachproduzenten, seine Kommunikationsabsicht in einer konkreten Kommunikationssituation zu erfassen und weitgehend adäquat zu interpretieren. Dazu sind Kenntnisse zu den Sprachhandlungstypen, bzw. Kommunikationsverfahren, zu den Textsorten und Textkonventionen in der jeweiligen Sprache erforderlich, die interkulturell verschieden sein können (Unterschiede in der Textstruktur, in der verwendeten Lexik, bei stereotypen Wendungen u.ä.). So ist die Kenntnis üblicher

Textstrukturierungen und Textkonventionen ein große Hilfe bei schneller Erschließung größerer Texteinheiten.

Zu III.

Wir verstehen darunter durch Sozialisation, Bildung, Erziehung und Erfahrung erworbenes Wissen um Erscheinungen unserer Welt, wobei es vielleicht für unsere Zwecke sinnvoll wäre zu unterscheiden zwischen: Allgemeinwissen, Fachwissen, landeskundlichem Wissen und interkulturellem Wissen. Dieses Redundanzfeld ist für die Hypothesenbildung zur Bedeutung eines fremdsprachigen Textes von großer Relevanz. Kenntnisse dieser Art gestatten, fehlendes Wissen in den vorher genannten Redundanzfeldern zu kompensieren. So kann immer wieder die Erfahrung gemacht werden, daß z.B. Ingenieure mit vergleichsweise geringen Sprachkenntnissen immer dann in der Lage waren, die Bedeutung z.T. sprachlich schwieriger, anspruchsvoller Texte zu erschließen, wenn es sich um Texte aus ihrem Fachgebiet handelte. Das ihnen zur Verfügung stehende Fachwissen gestattete ihnen die Bildung entsprechender und zumeist richtiger Hypothesen zur Bedeutung größerer Texteinheiten, während allgemeinsprachliche Texte mit vergleichbarem Schwierigkeitsgrad ihnen wesentlich mehr Probleme bereiteten. Auch aktuelle Zeitungstexte sind wegen der zumeist fehlenden Hintergrundinformationen im allgemeinen schwer zu verstehen. Zu empfehlen ist, daß bei der Bedeutungserschließung – ausgehend von der Textüberschrift, den Textteilüberschriften, bzw. einer evtl. vorhandenen Gliederung, oder den ersten und letzten Sätzen eines Textes, die erfahrungsgemäß oft den höchsten Informationswert aller Sätze zum Hauptinhalt des Textes besitzen – zunächst eine Makrohypothese gebildet wird, die dann im weiteren Verlauf des Lesens, d.h. im Verlaufe der Hinzugewinnung neuer Informationen durch Mikrohypothesen verifiziert oder falsifiziert wird. Die Redundanzfelder werden dabei nicht hierarchisch und systematisch abgearbeitet, sondern je nach Textverständnis und Erfordernis wird das für die Lösung des Problems am günstigsten erscheinende Redundanzfeld ins Spiel gebracht.

5. Einige Unterschiede zum Lesen in der Muttersprache

Dem Leser eines fremdsprachigen Textes stehen insgesamt – und zwar in allen Redundanzfeldern – weniger Kenntnisse aus eigenem Besitz zur Verfügung, vor allem die Kenntnisse über die distinktiven Merkmale und Kriterienlisten sind lückenhaft, d.h. er ist in einem höheren Maße von visuellen Informationen abhängig. Im Gegensatz zum Muttersprachler ist er also in bestimmten Phasen des Leseprozesses auf die Anwendung eines datengeleiteten Informationsverfahrens angewiesen. Auf diese Weise kann er weniger Bedeutung zur gleichen Zeit in seinem Kurzzeitgedächtnis speichern und verarbeiten. Die Weitergabe von Informationen an das Langzeitgedächtnis kann stagnieren. Es treten Probleme bei der Identifizierung von Bedeutungen auf, im Erkennen der Nuanciertheit von Bedeutungen so-

wie beim Verständnis der Beziehungen zwischen identifizierten sinnvollen Ganzheiten.

6. Anforderungen an Lehrmaterialien zur Entwicklung des Leseverstehens

Um Kriterienlisten aufbauen zu können, müssen die Lesetexte leicht sein. Je schwieriger der Text, um so weniger lernt man dabei. Dem Leser soll so häufig wie möglich die Gelegenheit gegeben werden, Hypothesenbildungen unter Nutzung seiner Wissensbestände in den Redundanzfeldern zu üben und zu erproben. Die Texte sollen deshalb die Möglichkeit bieten, Unbekanntes durch Bekanntes zu erschließen. Sie sollen schnelles Lesen und das Üben unterschiedlicher Lese-strategien ermöglichen. Bei der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades ist immer davon auszugehen, daß der Schwierigkeitsgrad von Texten aufgrund der Unterschiede in den Wissensbeständen und im intellektuellen Leistungsvermögen individuell unterschiedlich empfunden wird. Theoretisch müßte er für jeden einzelnen Leser individuell bestimmt werden. Praktisch ist dies aufgrund des damit verbundenen Zeit- und Kraftaufwandes kaum realisierbar, so daß in der Regel von einem angenommenen Durchschnittsschwierigkeitsgrad ausgegangen wird. Bei der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades sind neben dem Allgemein-, Fach-, landeskundlichen und interkulturellen Wissen zur behandelten Thematik unter sprachlichen Gesichtspunkten u.a. zu berücksichtigen:

- Textlänge (Wortzahl), Verhältnis bekannter zu unbekannter Lexik, Verhältnis von erschließbarer zu unerschließbarer unbekannter Lexik:
- Anteil von Phraseologismen, verdichtete und weniger verdichtete Texte, einfache/schwierige bzw. bekannte/unbekannte grammatische Strukturen, Satzlänge, Satztiefe (Satzverschachtelung, Abhängigkeitsgrad von Nebensätzen, Zahl der Attribuierungen u.ä.), Umfang der durch Rahmenkonstruktionen umschlossenen sprachlichen Einheiten, Art der grammatisch realisierten Satzverflechtungen, Verwendung grammatischer und lexikalischer Mittel der Textkohäsion, einfache/komplizierte Textstrukturen, logische/weniger logische Gedankenabfolge bzw. Gliederung, graphische Hilfen (Tabellen, Bilder, Diagramme usw.) bzw. vorgegebene Steuerungsimpulse zum Erschließen des Textes, thematische, lexikalische und grammatische Vorentlastung des Textes (z. B. durch vorherige Wiederholung der darin vorkommenden Lexik und Grammatik).

7. Lesestrategien

Es werden im allgemeinen folgende Lesestrategien unterschieden:

1. Analytisches (intensives, statarisches) Lesen: es ist ein detailgenaues, datengeleitetes, langsames (verweilendes), bewußt analysierendes Lesen mit einem hohen Aufwand an Zeit und Kraft. Der Fixationsumfang für die Erfassung bedeutungsvoller Einheiten ist gering. Diese Art des Lesens war in der Geschichte der Fremdsprachenmethodik charakteristisch für die grammatikalisierende Über-

setzungsmethode. Sie hat ihre Berechtigung im Anfangsunterricht und dort, wo Bedeutungen über andere Redundanzfelder nicht erschlossen werden können. Es sollte jedoch so bald wie möglich zu anderen, effektiveren Lesestrategien übergegangen werden, damit sich diese Lesestrategie nicht verfestigt.

2. Synthetisches, extensives Lesen es ein top-down-Informationsverarbeitungsverfahren. Der Fixationsumfang zur Erfassung bedeutungsvoller Einheiten ist groß. Entscheidend bei dieser Lesestrategie ist die Anwendung von Kenntnissen aus eigenem Besitz zur Bildung von Hypothesen bezüglich der Bedeutung größerer Textabschnitte. Dadurch wird ein hohes Lesetempo erreicht.

Spielarten des synthetischen Lesens sind:

- das globale/orientierende Lesen: ein Text wird 'diagonal' mit dem Ziel gelesen, sich einen allgemeinen Eindruck vom Inhalt und damit darüber zu verschaffen, inwieweit er das Informationsbedürfnis des Lesers befriedigen könnte;
- das kursorische Lesen: es ist darauf gerichtet, das Wesentliche eines Textes zu erfassen; unbekanntes Wortmaterial wird nur in dem Maße erschlossen, wie es für das Erfassen der Hauptinformationen von Bedeutung ist;
- selegierendes Lesen: es ist darauf gerichtet, ganz bestimmte Informationen im Text zu erkennen bzw. aufzufinden (z.B. Jahreszahlen in einer Biographie u.ä.), es kann vor allem mit Hilfe von Steuerungsimpulsen, die der Lehrer vor dem Lesen des Textes gibt, geübt werden;
- totales Lesen: der Textinhalt wird in Gänze und in allen Details erschlossen. Es ist nicht zu verwechseln mit dem analytischen Lesen.

Die Grenzen zwischen den Lesestrategien sind fließend. Durch entsprechende Lehr- und Übungsstrategien können die verschiedenen Lesearten sicher angeeignet werden. In diesem Zusammenhang sollte der Lehrende darauf bedacht sein, beim Leser eine hohe Leseflexibilität zu entwickeln. Wir verstehen darunter die Fähigkeit, die für den jeweiligen Text bzw. Textabschnitt effektivste Lesestrategie zu wählen, d.h. von der einen auf die andere Strategie umschalten zu können, wo es angebracht erscheint. So kann bei sehr schwierigen, komplizierten Textstellen durchaus auch analytisches Lesen notwendig werden. Jener Leser liest somit am effektivsten, der seinen Fixationsumfang und somit seine Lesegeschwindigkeit den jeweiligen Textbedingungen und seinen Informationsbedürfnissen optimal anpassen kann.

Auf die Aufzählung und Erläuterung entsprechender Lehr- und Übungsverfahren soll an dieser Stelle verzichtet werden, da sie den Umfang des Beitrages sprengen würden. Sie soll den folgenden Beiträgen vorbehalten bleiben. Nur soviel sei abschließend gesagt, daß die Bewußtmachung und Verbalisierung von Hypothesenbildungen und der Anwendung von Erschließungsmethoden ausge-

hend vom handlungstheoretischen Konzept Galperins³ für das Erlernen des verstehenden Lesens von sehr großer Bedeutung ist.

Literatur (Auswahl)

- Bausch, Christ, Hüllen, Krumm: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1991.
Didaktik des Fremdsprachenunterrichts – Deutsch als Fremdsprache, hg. v. G. Desselmann/
H. Hellmich, Leipzig 1981.
- Ehlers, Swantje, *Lesen als Verstehen – Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer
Texte und zu ihrer Didaktik*; in: *Reihe zum Fernstudienprojekt zur Fort- und Wei-
terbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt
1992.
- Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, hg. v. G. Henrici,
C. Riemer, Hohengehren 1994.
- Henrici, G.: *Grundlagen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als
Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*; Paderborn, München; Schöningh 1986.
- Heyd, G., *Deutsch lehren – Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdspra-
che*, Frankfurt am Main 1991.
- Westhoff, G.J., *Didaktik des Leseverstehens – Strategien des voraussagenden Lesens mit
Übungsprogrammen*, Ismaning 1987.
- Siehe auch einschlägige Artikel in *Deutsch als Fremdsprache und Zielsprache Deutsch*
[u.a. von G. Desselmann, M. Löschmann, U. Nebe].

³ Vgl. P.J. Galperin: *Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbil-
dung geistiger Handlungen*; in: *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*,
hg. v. M. Nauka; Berlin 1967.