

GIANLUCA COSENTINO

Università di Pisa

gianluca.cosentino@for.unipi.it

Neue Perspektiven der DaF-Lesedidaktik: Eine empirische Untersuchung zum Nutzen inferenzieller und *grundgrammatischer* Strategien

New Perspectives of the DaF-Reading Didactic: An Empirical Study about Inferential and Basic Grammar Strategies

ABSTRACT. This paper focuses on the reading competence of a foreign language and aims at showing a particular approach to the reading comprehension of German texts. The role of inference and the knowledge of basic grammar while reading is discussed and particular analytical reading strategies are presented as a support to the theoretical questions. Their validity in the process of meaning reconstruction is finally approved by an empirical study.

KEYWORDS: reading competence, basic grammar knowledge, inference, reading strategies, German as a foreign language, empirical study.

1. EINLEITUNG

Dass die allgemeinen Bedingungen des Leseverstehens in der Muttersprache wie in der Fremdsprache vergleichbar sind und dass es sich dabei um den gleichen mehrdimensionalen Prozess handelt, ist unumstritten. Es kann *a priori* keine direkte Verbindung zwischen einem Text und seiner mentalen

Repräsentation geben und in beiden Fällen müssen zunächst Wörter, Sätze und Textabschnitte erfasst und verarbeitet werden, bevor sie zu einer mentalen Repräsentation gelangen. Beide Prozesse können aber im Detail sehr unterschiedlich verlaufen. Fremdsprachler haben es schwerer, denn sie befinden sich von vornherein in einer „fremden“ Situation, die das Textverstehen beeinträchtigt und zu einer generellen Verlangsamung des Verständnisprozesses führt. Auf Grundlage eines innovativen Ansatzes innerhalb der DaF-Lesedidaktik wird nachfolgend ein eigenes Design für eine Pilotstudie zur Messung der Lesekompetenz von DaF-Lernenden präsentiert und ihre zugrundeliegenden theoretischen Modelle näher erläutert. Es wird diesbezüglich auf ein didaktisches Konzept eingegangen, das sich an Lehrende und Lernende des Deutschen als Fremdsprache richtet und Anregungen zur praktischen Unterrichtsgestaltung liefern soll. Zugrunde liegt der Gedanke, dass Fremdsprachenlernende vom Versuch, Texte Wort für Wort verstehen zu wollen, abzuhalten sind und dass die Erkennung und die strategische Bearbeitung einer beschränkten Reihe von formalen Strukturen zum Verständnis jedes beliebigen Textes beitragen kann. Nach einer knappen Einführung in die verschiedenen Ansätze und Phasen innerhalb der Lesedidaktik wird in den ersten Teilen des Beitrags auf die Rolle der *Inferenz* im Leseprozess und auf die Darstellung von *grundgrammatischen* Strukturen der deutschen Sprache eingegangen. Im Anschluss daran werden im darauffolgenden Teil die empirische Studie und das Forschungsdesign präsentiert sowie didaktische Fragen zur Vermittlung des zuvor angesprochenen theoretischen Wissens aufgegriffen und bezüglich der Lesekompetenz diskutiert. Im abschließenden Teil erfolgt eine knappe Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse mit Ausblick auf mögliche weiterführende Fragestellungen.

2. LESEVERSTEHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Obwohl ein beträchtlicher Teil des Kontaktes zwischen Lernenden und Fremdsprache durch schriftliche Texte erfolgt, war das Leseverstehen lange Zeit eine vernachlässigte Fertigkeit. Im grammatik- und übersetzungsorientierten Ansatz dominierte an Schulen und Universitäten der Frontalunterricht und herrschte in der herkömmlichen fremdsprachlichen Leseforschung ein datengeleiteter, wortüberlegener Verstehensprozess (*bottom-up* Modell), der sich hauptsächlich auf die unteren Verarbeitungsebenen, wie die Worterkennung und die syntaktisch-semantische Analyse konzentrierte. Der geschriebene Text stand zwar im Mittelpunkt, es wurde jedoch meistens gele-

sen, um Aussprache, Grammatik und Wortschatz zu illustrieren und um das Übersetzen zu üben. Auch im audiolingualen, behavioristisch orientierten Ansatz diente das Lesen nur als Verstärkung für mündliche Übungen und als Aussprachetraining. Von „Leseferigkeit als Sinnentnahme“ war damals noch nicht die Rede. Das Lesen war also ein „Nebenprodukt eines sonst auf andere Aspekte des sprachlichen Könnens ausgerichteten Prozesses“ (Denka 2005: 17). Erst nach der *kommunikativen Wende* (ca. 1980) wurden Verfahren entwickelt, die auch die Kommunikation zwischen Schülern, Studenten und Lehrpersonen ermöglichten und die dem Lesen eine wichtigere, nicht mehr „passive“ sondern „rezeptive“ Rolle bzw. mehr Aufmerksamkeit beimaßen (vgl. ebd. 2005: 20; Lutjerharms 2001: 901). Grundlage dieses konzeptgeleiteten, absteigenden Verstehensprozesses (*top-down* Modell) waren Beobachtungen innerhalb der Kognitionswissenschaft und der kognitiven Psycholinguistik (vgl. Goodmans Auffassung des Lesens als *psycholinguistic guessing game*, 1976: 139 ff.), welche beweisen konnten, dass jedes sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen nicht an sich verstanden wird, sondern dass viele Informationen durch Erfahrungs- bzw. Weltwissen inferiert und mit einem Netz bereits verarbeiteter, internalisierter und vorhandener Wissensbestände assoziiert und interpretiert werden (vgl. Biebricher 2008: 25). Seit dieser Zeit liegt bei der kommunikativen Didaktik eine neuere Einschätzung der fremdsprachlichen Wirklichkeit vor, bei der die Prozesse des Verstehens reflektiert und das Leseverstehen als ein höchst aktiver Interpretationsvorgang betrachtet wird, in dem der Leser sein Wissen und seine Erfahrung ‘ins Spiel bringt’ (vgl. Denka 2005: 20; Lutjerharms 2010a: 12). Darüber hinaus plädieren die neueren konstruktivistischen Ansätze dafür, dass bei der Vermittlung der Leseferigkeit beide Prozesse, d.h. sowohl das daten- als auch das schemageleitete, berücksichtigt werden müssen (vgl. Chojnacka-Gärtner 2008: 106). Demnach wird der Lerner mit authentischem Material konfrontiert bzw. mit einem Repertoire von Techniken und Strategien ausgestattet, die das Leseverstehen erleichtern, wenn man auf Verständnisprobleme verschiedener Art stößt. Hinsichtlich der Förderung von muttersprachlichen Kompetenzen ist in letzter Zeit das Thema Leseverstehen auch ins Zentrum des bildungspolitischen Diskurses gerückt. Der „PISA-Shock“ von 2001 war der ausschlaggebende Faktor für die Finanzierung von Schulprojekten zur Leseförderung, die sich zum einen die Entwicklung und Bereitstellung innovativer Unterrichtskonzepte und Leitlinien, zum anderen die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aller Fächer als Ziel steckte (vgl. Ruch 2013: 175ff.). Das Erkenntnisinteresse der Leseforschung, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, hat sich also nach und nach vom Text zur Perspektive des Lesers hin verlagert, wobei das gesamte Leseverstehen-

straining, die Aktivitäten, die Motivation, die Techniken und die Strategien zum großen Anliegen der (Fremdsprachen-)Didaktik geworden sind (vgl. Schrader 1996: 7).

2.1. Das inferenzielle Lesen

Unter Inferenzen versteht man die Erschließung neuer semantischer Informationen, die vom Sprecher/Leser in einer bestimmten Situation aufgebaut werden. Für ein erfolgreiches Textverständnis ist nicht nur der Text verantwortlich, es bedarf viel mehr einer Interaktion zwischen Leser und Text, um Leseverstehen zu erzielen. Da Texte nicht alles explizit sagen und vieles ungenannt bleibt, kann das Verstehen nicht nur über den Bereich des sprachlichen (lexikalisch-syntaktischen) Verstehens vollzogen werden. Der Leser muss immer wieder verborgene Zusammenhänge ableiten, indem er sein Sprach-, Vor- und Weltwissen in die Lesesituation einbringt und daraus sinnvolle Zusammenhänge erstellt (vgl. Biebricher 2008: 27; Ehlers 2010: 111). Bei der Vermittlung inferenzieller Lesestrategien ist es wichtig, dass die Lehrperson die Tatsache hervorhebt, dass das Textverstehen viel mehr als das reine Dekodieren von sprachlichen Zeichen umfasst (vgl. Kühn/Reading 2005: 7ff; Blühdorn, Foschi Albert 2006: 6; Blühdorn, Foschi Albert 2012: 15), sondern dass im Leseprozess aufgrund bestimmter Faktoren Schlussfolgerungen gezogen werden können. Eine allgemein wichtige Lesestrategie dieses Ansatzes besagt, dass man sich auf das Verstandene, nicht auf das Unverstandene, konzentrieren muss. Von daher verbieten sich zugunsten der Leseförderung die kanonischen Wort-für-Wort-Verstehensaufgaben, die zum einen die Notwendigkeit konzeptgeleiteter Verstehensprozesse vernachlässigen, zum anderen fälschlicherweise suggerieren, dass der gesamte Text im Detail zu dekodieren ist bzw. dass alle Textteile den gleichen Informationswert haben (vgl. Kühn/Reding 2004: 9ff). Der Leser wird vielmehr vor die Aufgabe gestellt, von der Situationsgebundenheit eines Textes abstrahieren zu können. Dabei lernt er, Details vom Globalen zu unterscheiden und muss die Fähigkeit erwerben, zwischen den Zeilen zu lesen, Mitgemeintes zu verstehen, den Textinhalt in sein eigenes Wissensnetz einzubinden und dasjenige zu selektieren, das er für seine Ziele braucht, was aus dem Lesen eine „dialogische Auseinandersetzung zwischen Leser und Text“ (Kühn/Reding 2004: 9) macht. Neben dem Verfasser muss der Leser also als Mitautor des Textes angesehen werden. Demnach gibt es nicht nur eine richtige Interpretation eines Textes, sondern so viele Interpretationen, wie es Leser gibt (vgl. Ciepielewska 2009: 52ff.) Es kann also von vornherein kein feststehendes Verständnis eines Textes geben, denn jeder Leser bringt

andere Wahrnehmungen, Vorkenntnisse und Erwartungen ein. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass die hier präsentierte Strategie unbedingt von der Kenntnis eines grundlegenden grammatischen Wissens unterstützt werden muss, sonst kann sie nur auf lokaler Ebene zum Erfolg führen, wenn die syntaktische Struktur und der Satzzusammenhang verständlich sind.

2.2. Die *Grundgrammatik* des Deutschen

Der syntaktische Gesichtspunkt ist besonders wichtig für den Erwerb einer Sprache, weil er ihr Grundgerüst darstellt. Schon das Wort Syntax (aus dem Lat. *syn-taxis*, „Zusammenordnung“) weist auf das Hauptziel einer Disziplin hin, die für die technische Regelung der Verbindbarkeiten im Satz zuständig ist. Wie die Syntax im Sprachunterricht angewendet werden soll, welche Bedeutung der Beschreibung der Zielgrammatik zuzuschreiben ist und welches Grammatikmodell (traditionelle, satzgrammatische, textgrammatische oder eklektische Modelle) am besten angewendet werden soll, bildet einen sehr strittigen Punkt innerhalb der theoretischen Diskussion über didaktische Methoden (vgl. Foschi Albert 2009: 18ff.). Die Hauptschwierigkeit, vor der man bei der Beschreibung von Sätzen steht, ist, dass eine Sprache über viele Sätze verfügt und dass man sie deswegen nicht einzeln durch Aufzählung beschreiben kann. Demzufolge bietet es sich für die linguistische Beschreibung an, mit einem Teil der Regeln zu arbeiten, nämlich jenen, die etwas über den grundsätzlichen Aufbau der Sätze aussagen. Mit ihnen kann der Lernende viele Sätze in gleicher Weise produzieren und verstehen, da geläufige Satzstrukturen oft aus sich wiederholenden Grundbausteinen bestehen. Dass diese Schwierigkeit in den meisten didaktischen Modellen und einführenden Werken zur DaF- bzw. Fremdsprachendidaktik meist unbehandelt bleibt und dass der Grammatikunterricht im Zuge der kognitivistischen Wende zur Seite geschoben wurde, mag an einer ungerechten Unterschätzung des syntaktischen Gesichtspunkts liegen, der immer noch am Misserfolg der lange Zeit dominierenden und in den Sprachunterricht kontraproduktiv eingesetzten Grammatik-Übersetzungsmethode zu leiden scheint. Das eklektische Modell der *Grundgrammatik des Deutschen* (vgl. Foschi Albert 2009: 17ff.) bildet einen innovativen Versuch der Didaktik, dieses „Vorurteil“ zu überwinden. Konzipiert im Rahmen der Neugestaltung der deutschen Sprachlehre an italienischen Universitäten, die seit 2001 in eine „sprach-“ und eine „sprachwissenschaftsorientierte“ Ausbildung unterteilt wurde, bedient sich diese ‚deskriptive‘ und ‚rezeptive‘ Grammatik des Deutschen der traditionellen grammatischen Waffen, die für ausgezeichnete kognitivistische Zwecke eingesetzt werden. Die Grundidee liegt in

der Annahme, dass in jedem Text bestimmte Elemente vorhanden sind, die an ihrer Stellung bzw. syntaktischen Struktur erkennbar sind und deren grammatische Funktion es ermöglicht, Hypothesen über die Texthandlung zu bilden bzw. den Weg von der sprachlichen Form zum Sinn nachzuzeichnen (vgl. Blühdorn, Foschi Albert 2006: 17). Die *Grundgrammatik des Deutschen* behandelt drei Hauptthemen: die Valenztheorie (Tesnière 1959), die Textgrammatik (Weinrich 1993) und die Felderanalyse (Drach 1963). Da sie vor allem daran orientiert ist, Anfänger ins Satzgefüge des Deutschen einzuarbeiten, erweist sie sich zudem auch als eine methodische Anleitung für das Verstehen jedes beliebigen Textes. Sie bietet nicht nur eine präzise Analyseprozedur an, sondern sie zeigt auch, wie der Rezipient „aus dem Nacheinander das Miteinander“ (Heringer 1989: 10) konstruiert, indem sie deutlich macht, wie man ökonomisch zu einem verständlichen Lesen gelangen kann. Innerhalb der im folgenden vorgestellten empirischen Untersuchung wurde die Experimentalgruppe hinsichtlich *inferenziellen* und *grundgrammatischen* Wissens geschult. Auf die Strategien- und Theorievermittlung wird im nächsten Kapitel eingegangen.

3. DIE PILOTSTUDIE

Ausgangspunkt dieser empirischen Untersuchung ist die Feststellung, dass Fremdsprachenlernende nicht immer wissen, was es bedeutet, einen Text zu verstehen und dass die zur Zeit noch herrschende Lehrweise wenig effektiv ist und dem komplexen Lesemechanismus nicht ausreichend Rechnung trägt. Angeregt von den vorangegangenen theoretischen Ausführungen und den gehaltenen Stunden an der Universität Pisa, beabsichtigte diese Pilotstudie, die im Rahmen meines DaF-Studiums entwickelt und durchgeführt wurde, zu evaluieren, inwieweit eine explizite *Grundgrammatik*fokussierung im Unterricht sowie die analytische Textbearbeitung hinsichtlich ihrer Kernpunkte und der Einsatz inferenzieller Strategien für die Lesekompetenz von Anfängerlernenden wirkungsvoll sind. Im Hinblick auf diese Fragestellung nahmen an der Untersuchung insgesamt zwei Gruppen von Studierenden teil, die nach einer gleichphasigen Herangehensweise zum Leseverstehen und Zusammenfassen desselben Textes aufgefordert wurden: Eine Gruppe von DaF-Lernenden der Universität Pisa, die über solches explizit vermittelte Wissen verfügte (nachfolgend der Kürze halber *Experimentalgruppe*, EG genannt) und eine Gruppe vom Sprachenzentrum der HU-Berlin, die keine Kenntnisse in diesem Sinne aufwies (im Folgenden als *Kontrollgruppe*, KG bezeichnet). Ausschlaggebender Faktor für die Wahl der zwei Untersuchungsorte war die Verschiedenheit der herrschenden Unter-

richtsmethoden, insbesondere in Bezug auf die Fertigkeit *Lesen*. Während sich der Unterricht am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin in der herkömmlichen Einübung der vier Sprachfertigkeiten und in der traditionellen DaF-Lehr- und Lernprogression erschöpfte, gehörte zu den Pflichtmodulen der Studierenden der ehemaligen Pisaner Fakultät für *Lingue e Letterature Straniere* neben dem Belegen der traditionellen DaF-Kurse bei den ortsansässigen Lektoren eine 4-SWS-Lehrveranstaltung (*Lingua tedesca 1*, vgl. Kap. 3.1) mit Schwerpunktsetzung auf Leseverstehensstrategien sowie auf dem in den vorigen Kapiteln aufgeführten (text)linguistischen Wissen. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) handelte es sich bei allen Untersuchungsteilnehmern um Anfängerlernende der Niveaustufe A2. Das bedeutet, dass alle Probanden ca. 300 Einheiten Deutschunterricht hinter sich hatten und bezüglich der Lesekompetenz in der Lage waren, „in einfachen Alltagstexten (...) konkrete, vorhersehbare Informationen auf[zuf]inden und (...) kurze, einfache persönliche Briefe [zu] verstehen“ (vgl. GER). Insgesamt wurde der Test zur Datenerhebung mit 65 Probanden der EG und mit 13 der KG durchgeführt. Das ausgewählte Arbeitsmaterial bildete ein im Internet erschienener Text über den „Turm von Pisa“. Bei der Textauswahl wurden – wie üblicherweise heute in der DaF-Didaktik – nicht nur lernerexterne, sondern auch lernerbezogene Kriterien berücksichtigt (vgl. Lutjeharms 2010b: 980), welche einen gewissen Grad an Authentizität garantieren konnten. Er eignete sich aus verschiedenen Gründen für die Zwecke der Untersuchung. Zum einen wurde er inhaltlich und in Bezug auf die Lebenswelt der Jugendlichen als besonders interessant empfunden; zum anderen überstieg er zwar das Sprachniveau der Lernenden, ermöglichte jedoch den Einsatz der im Unterricht gelernten Strukturen. Bevor zur Durchführung und Auswertung der Untersuchung übergeleitet wird, gilt es einen kurzen Blick auf die Rahmenbedingungen des Seminarmoduls zu werfen, an dem die EG teilnahm, und das jedes zweite Semester an der Universität Pisa aktiviert wird.

3.1. Das Seminarmodul *lingua tedesca 1*: Inferentielle und *grundgrammatische* Lesestrategien

Der Schwerpunkt der Lehrveranstaltung liegt in der Vermittlung und Einübung *inferenzieller* und *grundgrammatischer* Lesestrategien. Es wird dabei der Annahme nachgegangen, dass das Lesen einen Prozess der Hypothesenaufstellung darstellt, der auf grammatischen und nicht-grammatischen Kenntnissen beruht. Aus diesem Grunde bietet sich an, den Prozess des Textverstehens mit dem Einsatz inferenzieller Strategien zu beginnen, was

eine aktive und kontinuierliche Beschäftigung des Lesers mit dem Text verlangt, die man als *Text-Leser-Interaktivität* bezeichnen könnte. Bevor man sich mit der Dekodierung der lexikalischen und syntaktischen Ebene beschäftigt, bildet der erste Schritt die Sammlung aller paralinguistischen Informationen, die sich um einen Text herum befinden. (vgl. Blühdorn, Foschi Albert 2006: 17; Blühdorn, Foschi Albert 2012: 20ff.). Die grafische Präsentation des Textes hat großen Einfluss auf die Textverständlichkeit, da sie eine große Erwartungshaltung auslöst und den Dekodierungsprozess unterstützt. Sie verleiht dem Text mehr Klarheit und stellt für den Lesenden eine nützliche, visuelle Kontextualisierungshilfe dar, denn sie benötigt keine Übersetzung, um verstanden werden zu können (vgl. Lutjeharms 2010b: 978). Darüber hinaus können sich bereits aus der Textoberfläche erste Hinweise auf die Kommunikationsfunktion eines Textes bzw. auf die kommunikative Bedeutung, die ein Autor den einzelnen Textabschnitten beimisst, ergeben (vgl. dazu Schnotz, Dutke 2004: 78). Der nächste Schritt zum Textverständnis sieht eine wirkliche, nicht nur optische, Lektüre des Textes vor (vgl. Blühdorn, Foschi Albert 2006: 21ff.), bei der sich der Leser auf das Auffinden von besonderen Wörtern konzentriert, die ihm aufgrund unterschiedlicher formeller und inhaltlicher Eigenschaften auffallen. Wie auch empirisch festgestellt werden konnte (vgl. Flinz 2009), sind bestimmte Wortkategorien erleichternd für das Verständnis: Geläufige und rekurrente Wörter, Internationalismen, Fremdwörter, Eigen- und Ortsnamen sowie Wortbausteine, die in vielen Sprachen wiedererkennbar oder als Lehnwörter in eine andere Sprache gewandert sind. Der lexikalische Inhalt bietet also auch einen ersten Hinweis auf die thematische Progression eines Textes und lässt somit Erwartungen an die Entwicklung der Texthandlung hervorrufen.

Die Vermittlung der *Grundgrammatik des Deutschen* – sowie der (Text)linguistik in der Auslandsgermanistik (vgl. Czachur, Zielińska 2009: 34) – basiert auf drei bestimmten Komponenten: Theoriebezogenheit (Vermittlung von theoretischem Grundwissen), Analysebezogenheit (Vermittlung von Analysemethoden) und Textkompetenzbezogenheit (Förderung von Textkompetenz). Außerdem verfolgt sie eine bestimmte Lehrprogression, der ein eklektisches grammatisches Modell zugrunde liegt. Als allererstes erfolgt die Einführung des Begriffs der (1) Verbvalenz (Tesnière 1959) und die Annahme, dass das konjugierte Verb eine zentrale Funktion hat und den Satzbau so regelt, „wie wenn man im dunklen Raum das Licht anknipst“ (Ágel 2000: 7). Vom Modell der Valenzgrammatik wird zur Beschreibung der Funktion der Satzglieder übergeleitet und auf Weinrichs (1993) (2) Textgrammatik zurückgegriffen, wobei besonderes Augenmerk auf die Sensibilisierung der DaF-Leser für das Klammerprinzip der deutschen Sprache gerichtet wird sowie auf die Vermittlung von Strategien zur

Erkennung von Satzgliedern und deren innere formale Struktur. Vom syntaktischen Gerüst ausgehend wird schließlich Wissen über die (3) topologische Felderanalyse (Drach 1963) vermittelt, anhand dessen der Satz in bestimmte Felder eingeteilt wird, was eine sichere Orientierung im Satzgefüge möglich macht. Am Ende eines auf *Grundgrammatik* basierenden Moduls, das insbesondere auf die Förderung der Lesekompetenz abzielt, erwerben Deutschlernende der Anfängerstufe spezifisches Wissen: über die zweiteilige Struktur der konjugierten Verbform (Verbalklammer) bzw. Wissen über die strukturelle und semantische Nuklearität des Verbs; über das Vorkommen anderer Klammerstrukturen (Nominal- und Nebensatzklammer); über die Satzfelder, die durch die Verbalklammer abgegrenzt sind und über das Prinzip, das nur einem Satzglied die Besetzung des Vorfelds erlaubt. Es muss jedoch präzisiert werden, dass alle Phasen dieses didaktischen Modells von einem engen Zusammenhang zwischen Grammatik und Weltwissen geprägt sind, denn beim Leseprozess setzen die Lernenden sowohl grammatische als auch allgemein kognitive Strategien ein. Dabei spielt die Annahme, dass die Sprache immer eine kommunikative Dimension hat und dass die Grammatik nicht die Sprache selbst, sondern die Beschreibung des Sprachgebrauchs ist, eine sehr wichtige Rolle. Aus diesem Grunde werden die Lernenden in der didaktischen Praxis mit authentischen Materialien konfrontiert, bei denen sie durch Fragen und mündliche Übungen dazu aufgefordert werden, das im Text vorkommende linguistische Merkmal zu erkennen und zu beschreiben.

3.2. Die Durchführung der Untersuchung

Um den Erfolg bzw. Misserfolg der expliziten Vermittlung im Unterricht von linguistischem und analytischem Wissen richtig zu überprüfen, wurde ein schriftliches Testverfahren in Form einer vergleichenden Studie angewendet. Obwohl die Studie mehr Phasen enthielt, als die hier vorgestellten, wird im Folgenden ausschließlich auf die markantesten Ergebnisse eingegangen. Die Studie bestand darin, den oben beschriebenen authentischen Text zu lesen und in seinen Hauptthemen zusammenzufassen. Es galt herauszufinden, ob Lernende der EG von der inferenziellen und *grundgrammatischen* Textanalyse insofern profitieren können, als sie bessere Ergebnisse erzielen, als die der KG. Gearbeitet wurde in beiden Gruppen anhand des kanonischen Drei-Phasen-Modells für Verstehensaufgaben (vgl. Storch 1999: 125ff.). Beiden Gruppen wurde vor dem Lesen zur Aktivierung von Wissensbeständen und textrelevanten Schemata bzw. zum Aufbau eines Erwartungshorizontes das Bild des Pisa-Turms gezeigt. Anhand der somit

gewonnenen Bild-Wissen-Assoziation wurde ein Assoziogramm erstellt, wichtiger Wortschatz aktiviert und eine erste inhaltliche Orientierung geschaffen. Innerhalb der KG wurde außerdem mit einer weiteren Übung zur lexikalischen Vorentlastung gearbeitet. Daraufhin fing die Lesephase an. Obwohl es sich bei dem zu lesenden Text um den gleichen Text handelte, wurde sein Layout innerhalb der KG anders gestaltet. Schwierige und für das Textverständnis wichtige Wörter wurden im Text mit Fettdruck intensiviert und am Seitenende semantisiert. Da es den Probanden der KG am explizit vermittelten inferenziellen und *grundgrammatischen* Wissen bzw. an wissensgesteuerten Verstehensstrategien fehlte, wurden die Teilnehmer gebeten, den Text so zu lesen, wie sie es aus dem Unterricht gewohnt waren. Im Vergleich zur EG, die anhand des Spruchs „*Konzentrier dich auf alles, was du verstehst!*“ ins Leseverstehen eingearbeitet wurde, verfolgten die Studenten der KG das traditionelle, datengesteuerte aufsteigende, didaktische Vorgehen, das anhand der Leitfrage „*Welche Wörter versteht ihr nicht?*“ den Schwerpunkt beim Textverstehen vor allem auf unbekannte Wörter legt. Die Probanden der EG wurden hingegen dahin geführt, eine möglichst natürliche Lesehaltung einzunehmen und eine Leseintention zu bilden, ähnlich wie beim muttersprachlichen Lesen. Dazu wurden sie gebeten, den Text inferenziell zu lesen und eine erste Orientierung über den Text zu gewinnen bzw. Hypothesen über den Textinhalt zu bilden, zu modifizieren und zu revidieren. Nach Beendigung dieser Phase sollten die Probanden der KG den Text in seinen wichtigsten Themen schriftlich zusammenfassen, während für diejenigen der EG die Untersuchung eine weitere Phase vorsah. Vor der schriftlichen Zusammenfassung wurde diese letzte Gruppe damit beauftragt, den Text noch einmal zu lesen und ihn diesmal anhand des dreistufigen *grundgrammatischen* Modells zu bearbeiten. Den Probanden der KG wurde zum Lösen der Aufgabenstellung eine Bearbeitungszeit von ca. 30 Minuten eingeräumt. Die EG hatte hingegen aufgrund der zusätzlichen Untersuchungsphase ca. 60 Minuten zur Verfügung.

3.3. Auswertung der empirischen Daten

Die Arbeiten der Probanden wurden mit einer statistischen Methode analysiert. Mithilfe von zuvor angefertigten Bewertungsspiegeln wurden die eingesammelten schriftlichen Zusammenfassungen quantitativ ausgewertet. Was die Bewertungskriterien angeht, war es notwendig, dass die Probanden die Hauptthemen des Lesetextes erkennen. Der Text enthielt insgesamt 16 verschiedene Unterthemen, die sich in 6 Hyperthemen einteilen ließen. Je nach Länge und Relevanz für die globale Textbedeutung wurde jedem Hy-

perthema eine bestimmte Prozentzahl des gesamten Textverständnisses zugeschrieben. Die erkannten Themen wurden zunächst in ihrer Gesamtheit pro Proband ausgezählt und in entsprechende Diagramme eingetragen. Danach wurden aus den Einzelergebnissen die Mittelwerte für jede Gruppe errechnet und miteinander verglichen. Schließlich erfolgte die Verteilung von Probandenzahlen auf die jeweils erkannten Themen des Lesetextes. Die Auswertung der Zusammenfassungen brachte die in der unteren Tabelle dargestellten Ergebnisse zu Tage.

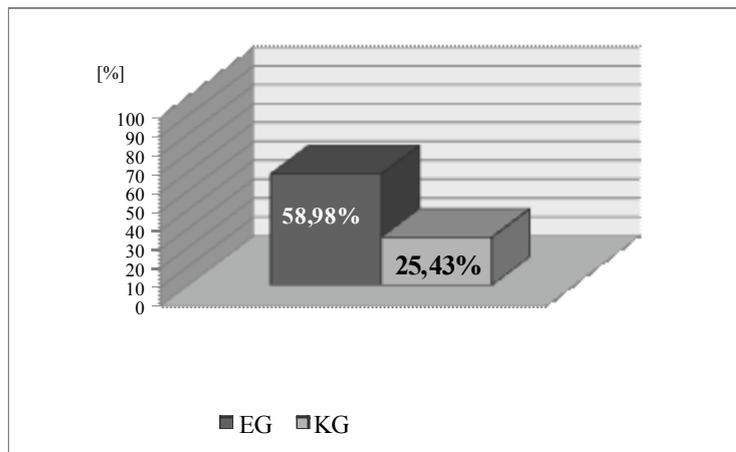


Tabelle 1. Vergleich der Verständnisergebnisse der untersuchten Probanden

Wie aus der Grafik ersichtlich wird, ergaben sich in der Studie besonders große Differenzen in den entsprechenden Verständnisquoten. Anhand dieser Ergebnisse können recht eindeutige Hinweise darauf gefunden werden, dass die explizite Vermittlung von inferenziellen Lesestrategien bzw. von *grundgrammatischem* Wissen im Unterricht erfolgreich war. Obwohl beide Gruppen über ähnliche sprachliche Voraussetzungen verfügten, ließen sich unter den Mittelwerten deutlich bessere Resultate bei den Testgruppen als bei der Kontrollgruppe finden. Die Probanden der EG erzielten insgesamt einen Wert von durchschnittlich 58,98%. Die Differenz zu der KG, deren Ergebnisse viel niedriger liegen, beträgt ca. +33,45%. Das ist darauf zurückzuführen, dass alle Probanden der EG über solches (text)linguistische Wissen verfügten und dass sie im Vergleich zu der KG, die mithilfe der traditionellen Vermittlungsmethode ins Leseverstehen eingeleitet wurde, in den semesterbegleitenden Übungsstunden mehrmals die Möglichkeit hatten, es anzuwenden und einzuüben. Was zudem nicht vergessen werden darf, ist der Effekt der inferenziellen Textanalyse, die sich auf das Textverstehen sicher-

lich positiv ausgewirkt hat, um den Testpersonen zu diesen hohen Resultaten zu verhelfen. Allgemein konnten schon innerhalb des Unterrichtskontexts und des Leseverstehenstrainings bei der EG mehrere Beobachtungen gemacht werden. Besonders die vor und nach dem Unterricht durchgeführten Befragungen der Studierenden hinsichtlich der Verständlichkeit des vermittelten Wissens ergaben, dass die Ausgestaltung der Strategien- und Regelvermittlung alles in allem als sehr produktiv empfunden wurde. Das trägt zudem zu einer optimistischen Betrachtung der Studienergebnisse bei, da die Studierenden offenbar durch die in dieser Arbeit beschriebene Regelinstruktion nicht das Gefühl hatten, den Leseaufgaben völlig hilflos ausgeliefert zu sein. Die KG hingegen empfand den Text als zu kompliziert und wenig verständlich. Wie bereits erwähnt betreffen diese Resultate nur einen Teil der in der Studie enthaltenen Phasen. Die Verständnisquoten der Testgruppe wurden z.B. auch zusätzlich errechnet, nämlich vor und nach dem Einsatz der oben beschriebenen Lesestrategien und in zwei unterschiedlichen Kontexten, jeweils in den Lektorats- und Linguistik-Stunden. Auf eine detailliertere Beschreibung darf hier aus Platzmangel nicht weiter eingegangen werden.

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Dieser Beitrag hat aufgezeigt, dass fremdsprachige Texte, die auf den ersten Blick wie eine „gefährliche Mauer“ (Blühdorn, Foschi Albert 2006: 5) aussehen, mit strategisch angewendeten Lesestrategien viele verständliche Informationen enthalten und dass sogar Nullanfänger kraft adäquater und nützlicher Mittel diese Mauer einfach und schnell überwinden können. Es wurden bestimmte Lesestrategien sowie der Nutzen einer Verstehensgrammatik erläutert, deren Effektivität dann in der fremdsprachlichen Praxis überprüft wurde. Besonderer Wert wurde auf die Annahme gelegt, dass die Lesekompetenz mit einer Reihe von Teilkompetenzen zu korrelieren ist, unter denen nicht nur das pragmatische, sondern auch das grammatische Wissen eine wichtige Rolle spielt. In Anbetracht dieser Tatsache wurde ein innovatives didaktisches Konzept präsentiert, das sich aus bestimmten Phasen zusammensetzt und das den fremdsprachigen Leser insofern unterstützen kann, als er beim Erfassen des Hauptsinns eines Textes nicht zufällig vorgeht. Seine Wirksamkeit für das Leseverstehen wurde schließlich anhand einer Pilotstudie gezeigt. Obwohl es mit dieser Studie gelungen ist, zu gesicherten Ergebnissen zu kommen, darf der hier präsentierte Ansatz keineswegs als der „einzige“ Weg zum Erfolg beim Leseverstehen verstanden werden. Aus diesem Grund lassen sich durch diese Studie nur Hinweise zur

Beantwortung bestimmter Fragen finden, während mehrere relevante Fragestellungen, für deren Antwort ausführlichere Forschungen zum Erwerb der Lesekompetenz nötig wären, hier vorerst unberührt bleiben. Da sich dieser Versuch ausschließlich auf die Rezeption beschränkt hat, wäre an dieser Stelle auch interessant zu beobachten, ob Lernende einer solchen Lesedidaktik bei der schriftlichen Produktion genauso gut abschneiden und ob die erlernten Strategien insofern effektiv sind, als sie ihnen auch beim Schreiben helfen und zur Senkung von Interferenzen aus der Muttersprache beitragen. Da Lesen und Schreiben unter dem Oberbegriff der „Schriftlichkeit“ gemeinsam zu betrachten sind (vgl. Sitta 2009: 29) und das Leseverstehen demnach als Ausgangspunkt für die Schulung anderer Kompetenzen und Fertigkeiten angesehen werden kann, könnte man als Desiderat für andere Forschungen Sittas Spruch (Sitta 2009: 29) wiedergeben: „Wenn Sie etwas für das Lesen tun, tun Sie auch etwas für das Schreiben“ (Sitta 2009: 29). Lesekompetenz sollte also auch aus binnendidaktischer Perspektive viel stärker gefördert werden, zumal sie zur Verstärkung allgemeiner Sprachkompetenzen führt, wie aus dem Prinzip des „Zusammenspielens der Fertigkeiten“ (vgl. Foschi/Albert: im Druck) entnommen werden kann. Schlussendlich kann gesagt werden, dass die Pilotstudie wesentliche Hinweise auf die positive Wirkung der expliziten Vermittlung von inferenziellen und *grundgrammatischen* Strategien beim Leseverstehen geliefert hat und dass sie eine ökonomische und einfache Art und Weise vorgestellt hat, fremdsprachige Texte verständlicher zu machen. Außerdem wächst im Zuge des vereinigten Europas stetig die Möglichkeit mit einer Fremdsprache in Kontakt zu treten. Darüber hinaus ist die Beherrschung einer Fremdsprache nicht nur ein wichtiges Instrument für den beruflichen Erfolg, sondern vor allem der Schlüssel zu anderen Kulturen und ein Kulturgut, das unserer Pflege bedarf.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ágel, V., 2000. *Valenztheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Biebricher, C., 2008. *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Blühdorn, H., Foschi Albert, M., 2006. *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca. Strategie inferenziali. Tecniche euristiche. Materiale informativo*. Pisa: Plus-Edizioni.
- Blühdorn, H., Foschi Albert, M., 2012. *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung*. Pisa: Pisa University Press.
- Chojnacka-Gärtner, J., 2008. Konstruktivistischer Umgang mit Lesetexten im Fremdsprachenunterricht. *Studia Germanica Posnaniensia* XXXI, 101-112.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., 2009. Leseverstehen – ein Stiefkind der (Fremdsprachen)didaktik? Zum Leseverstehen im Daf-Anfängerunterricht für Kinder und Jugendliche in Polen. In: Foschi Albert, M., Hepp, M. (Hrsg.). *Texte-Lesen. Ansichten aus*

- der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*, 45-55. <http://jsq.humnet.unipi.it/Texte-Lesen.pdf> (abgerufen am 22.02.2014).
- Czachur, W., Zielińska, K., 2009. Textlinguistik als Seminareinheit in der Auslandsgermanistik. In: Foschi Albert, M., Hepp, M. (Hrsg.). *Texte-Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*, 13-34. <http://jsq.humnet.unipi.it/Texte-Lesen.pdf> (abgerufen am 22.02.2014).
- Denka, A., 2005. *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus relevantentheoretischer Sicht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drach, E., 1963. *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ehlers, S., 2010. Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, M., Schmidt, C. (Hrsg.). *Lesekompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 109-116.
- Europaat, 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin-München: Langenscheidt.
- Flinz, C., 2009. Die Suche nach auffälligen Wörtern bei der Rezeption von touristischen Textsorten im DaF-Unterricht. In: Foschi Albert, M., Hepp, M. (Hrsg.). *Texte-Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*, 127-137. <http://jsq.humnet.unipi.it/Texte-Lesen.pdf> (abgerufen am 22.02.2014).
- Foschi Albert, M., 2009. „Grundgrammatik“ des Deutschen: ein sprachwissenschaftlicher Lehrinhalt für den universitären DaF-Bereich. In: Sanna, Simonetta (Hrsg.). *Der Kanon in der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Akten des IV. Kongresses der italienischen Germanistenvereinigung Alghero*. Bern-Berlin-Frankfurt am Main-New York-Oxford-Wien: Peter Lang, 17-30.
- Foschi Albert, M., 2012. Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Jahrgang 17, Nummer 1, 25-39. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf (abgerufen am 22.02.2014).
- Foschi Albert, M. (im Druck). *Welt-, Text- und Grammatikwissen beim Lesen fremdsprachlicher Texte*.
- Foschi Albert, M., Hepp, M. (Hrsg.). 2009. *Texte-Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*. Jsq: Pisa. <http://jsq.humnet.unipi.it/Texte-Lesen.pdf> (abgerufen am 22.02.2014).
- Goodmann, K.S., 1976. Die Psycholinguistische Natur des Leseprozesses (Übersetzt von Adolf Hofer). In: Hofer, A. (Hrsg.). *Leselernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 139-151.
- Heringer, H.J., 1989. *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kühn, P., Reding, P., 2004. *Lesekompetenz-Tests für die Klasse 5 und 6*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Lutjeharms, M., 2010a. Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, M., Schmidt, C. (Hrsg.). *Lesekompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-26.
- Lutjeharms, M., 2010b. Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band I. Berlin-New York: de Gruyter, 976-982.
- Lutjeharms, M., 2001. Leseverstehen. In: Helbig, G., Götze, L., Henrier, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.2, Berlin-New York: de Gruyter, 901-907.

- Lutjeharms, M., Schmidt, C. (Hrsg.). 2010. *Lesekompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ruch, H., 2013. Leseförderung in Deutschland. Das KMK-Projekt *ProLesen*. In: Majkiewicz, A., Zenderowska-Korpus, G., Duś, M. (Hrsg.). *Deutsche Sprache in Forschung und Lehre. Wort – Phrasem – (Fach)text*. Częsochowa: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Lingwistyczna, 175-191.
- Schnotz, W., Dutke, S. 2004. Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-97.
- Schrader, H., 1996. *Von Lesen und Texten. Fremdsprachendidaktische Perspektiven des Leseverstehens*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 5-11.
- Sitta, H., 2009. Plädoyer für mehr Schriftlichkeit In: Foschi Albert, M., Hepp, M. (Hrsg.). *Texte-Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*. <http://jsq.humnet.unipi.it/Texte-Lesen.pdf> (abgerufen am 22.02.2014).
- Storch, G., 1999. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltungen*. München: Fink.
- Tesnière, L., 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Weinrich, H., 1993. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag.

