

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1991)

Heft: 53: Verstehen im Deutschunterricht : Didaktik des Lese- und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache

Artikel: Leseverstehen : Lesen, Lernen, Lehren

Autor: Westhoff, Gerard

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978019>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Leseverstehen: Lesen, Lernen, Lehren

1. Wie sieht die Praxis aus?

Lesen in einer Fremdsprache ist eine wichtige Fertigkeit. Es ist in vielen Ländern die frequenteste Begegnung mit der Fremdsprache. An Universitäten ist die Fähigkeit in der Fremdsprache lesen zu können meistens eine absolute Voraussetzung eines erfolgreichen Studiums. Trotzdem basiert sich der Unterricht zur Entwicklung von Lesefertigkeiten in der Fremdsprache weltweit vorwiegend auf Intuition und Tradition (MEALEY & NIST, 1989). In der üblichen Unterrichtspraxis finden wir folglich eine Mischung von allerhand methodischen Verfahren, die variieren von (sehr) effektiv bis geradezu zweckwidrig. Dies je nach dem Zufall oder dem intuitiven didaktischen Geschick des Unterrichtenden. Nähere Analyse von viel gebrauchten Unterrichtsmaterialien oder Lehrwerken und Ergebnissen einiger Untersuchungen ergibt ein ziemlich einheitliches Bild (vgl. dazu WESTHOFF, 1989). Darin hat der Leseunterricht folgende Merkmale:

1 Der Leseunterricht ist Inhalts-orientiert

Der Akzent liegt meistens eher auf der Erarbeitung eines vorliegenden Textes als auf dem, was man aus der Beschäftigung mit diesem Text für die Erarbeitung eines anderen Textes lernen kann. Ob ein Schüler am Ende weiß, was in dem behandelten Text steht, ist wichtiger, als daß er noch weiß mit welchen Strategien er unbekannte Wörter hat erraten können, an welchen Hinweisen er hat erkennen können, wo die wichtigste Information stand, usw.

2 Der Leseunterricht ist Text-orientiert.

Der Unterricht richtet sich folglich mehr auf die Probleme eines Textes als auf die Probleme eines Lesers. Daher neigt er dazu ein problematisierender Unterricht zu sein. Je mehr Probleme in einem Text, um so leichter kann man unterrichten. Über einen problemlosen Text hat man in diesem Zusammenhang schnell ausgeredet. Folglich sieht man die Tendenz entweder schwierige Texte zu wählen oder einfache Texte zu problematisieren.

3 Der Leseunterricht ist Behandlungs-orientiert

Die Unterrichtsaktivität richtet sich mehr auf Erklären als auf Lernen. Sie ist Lehrer- und nicht Schüler-zentriert. Der Lehrer tut allerhand, damit

alles klar ist. Ob und was ein Schüler dabei lernt, wird kaum gefragt. Offenbar wird angenommen, daß Unterrichten automatisch dazu führt, daß gelernt wird.

Kennzeichnend für diese Kultur sind Wörter wie «Didaktisierung», «Verstehenshilfen», «Wörterklärungen» usw. Die am meisten vorkommenden Unterrichtsaktivitäten sind die Beantwortung inhaltsbezogener Fragen-zum-Text, Wörterklärung, oder andersartige Formen «didaktischer Texterschließung».

2. Was wird dabei gelernt?

1 Fragen zu einem Text beantworten.

Wenn überhaupt. Denn aus Untersuchungen ging u.a. hervor, daß Fragen beantworten lassen als Unterrichtsmethode eher dazu führt, daß der Schüler sich darin übt, zu erraten was der Lehrer wissen will, als festzustellen was in dem Text steht (DURKIN, 1978–1979). Bestenfalls. Denn, wie ebenfalls festgestellt wurde, verdient das Fragen-beantworten-lassen nur selten das Prädikat «Unterricht». Meistens war es nichts anderes als mehr oder weniger verhüllte, fortwährende Leistungsmessung. Aber auch wenn. Wann kommt es im späteren Leben vor, daß man die Fähigkeit, Fragen zu einem Text beantworten zu können, anwenden kann?

2 Beigefügte Verstehenshilfen benutzen.

Dafür gilt nicht nur dasselbe, es macht einen Leser zu einem von solchen im späteren Leben nur noch selten vorkommenden Hilfen abhängig.

3 Den Inhalt des behandelten Textes wiedergeben.

Bestenfalls. Denn wie u.a. aus einer Reihe von Untersuchungen hervor geht, konnte diesbezüglicher Lernzuwachs eigentlich nur dort festgestellt werden, wo als Meßinstrument dieselben Fragen benutzt wurden wie im Unterricht (HAMAKER, 1984).

Fazit

Der Schüler kann etwas, was er später nur sehr selten brauchen wird, und er hat gelernt von Hilfe, die ihm später fehlen wird, abhängig zu sein.

Also: keine «Vokabelerklärung», keine «Erschließungshilfen», keine «Fragen zum Text», keine «Didaktisierung»? Da bleibt wenig von den üblichen Unterrichtsmaterialien und -aktivitäten übrig. Aber was denn?

Ich will versuchen, diese Frage mit Hilfe einer näheren Analyse des Lese-
prozesses anzugehen.

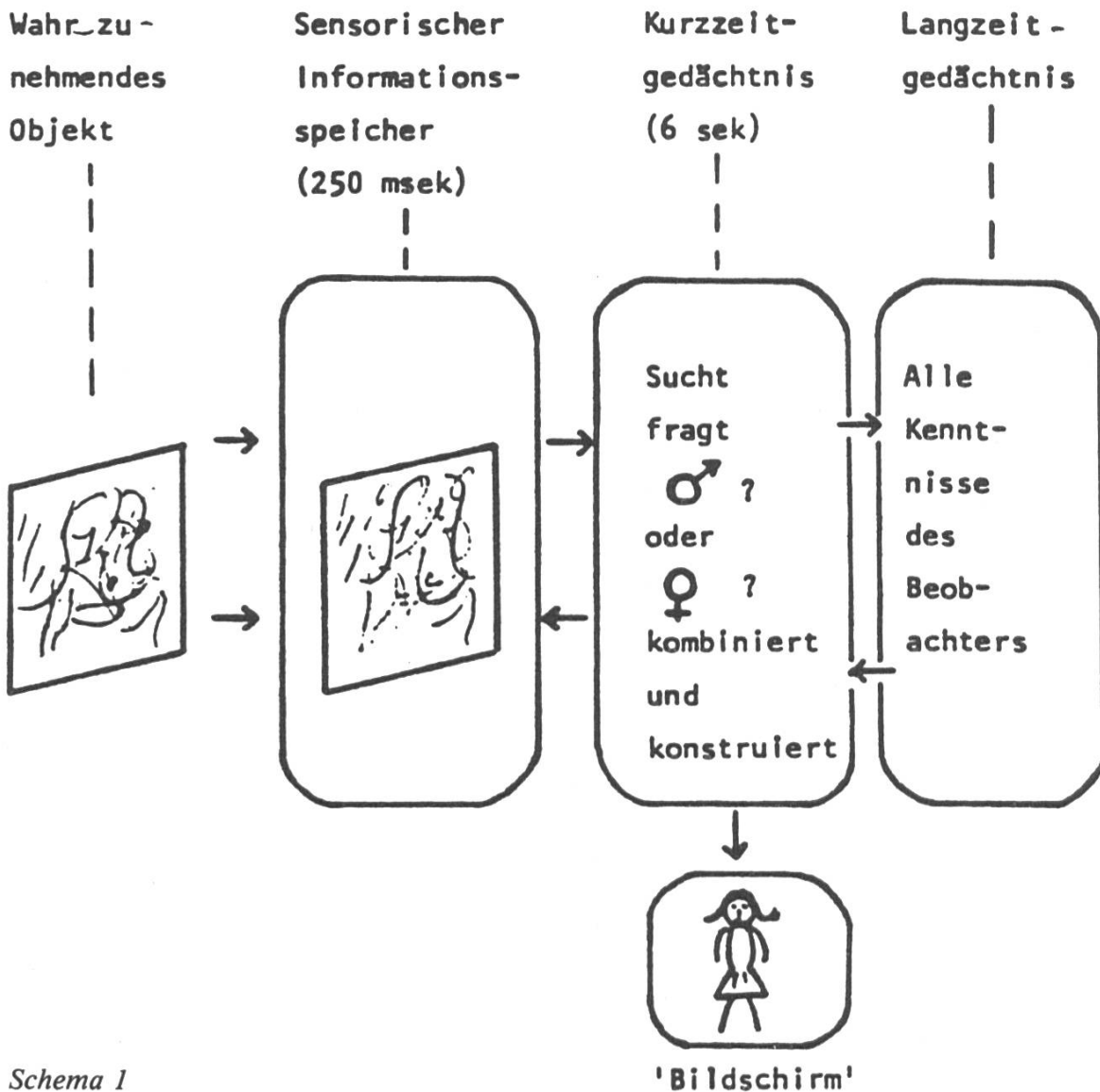
3. Lesen als Handlung

Was ist Lesen? Aus welchen (mental) Handlungen besteht es? Darüber habe ich anderenorts ausführlicher publiziert (WESTHOFF, 1987). Ich werde mich hier auf ein paar Hauptsachen beschränken. Die entscheidenden Tatsachen sind schon lange bekannt. Schon im vorigen Jahrhundert stellte James Mc Keen CATTELL (1885) fest, daß wir pro Viertelsekunde vier einzeln gezeigte Buchstaben lesen können. Werden die Buchstaben in der Form von einzelnen, bestehenden Wörtern angeboten, dann können wir in der selben Zeit zwei mal so viel Buchstaben lesen. Wenn die Wörter wiederum zu Sätzen kombiniert angeboten werden, dann verdoppelt sich die Zahl von pro Viertelsekunde lesbaren Buchstaben wieder einmal. Werden aber in dem letzten Fall die Sätze so angeboten, daß sie von hinten nach vorne gelesen werden müssen, oder in einer schlecht beherrschten Fremdsprache, so sinkt die Zahl wieder bis auf vier Buchstaben pro Viertel-sekunde zurück.

Offenbar spielt die Identifikation von einzelnen Buchstaben oder einzelnen Wörtern eine nur verhältnismäßig untergeordnete Rolle. Aus den Ergebnissen von CATTELL kann man den Umfang dieser Rolle sogar ungefähr einschätzen. Wenn wir beim Lesen von ganzen Sätzen offenbar vier mal soviel Buchstaben verarbeiten können als wenn die Buchstaben einzeln angeboten werden, kann der Anteil der Erkennung von einzelnen Buchstaben höchstens 25% der Leseleistung sein.

Woraus bestehen denn die restlichen 75%? Diese Frage läßt sich beantworten mittels einer näheren Betrachtung von der Art und Weise, in der unsere Wahrnehmung funktioniert (vgl. dazu weiter LINDSAY & NORMAN, 1977 und SMITH, 1988). Der Ablauf der menschlichen Perzeption wird schematisch und etwas simplifiziert dargestellt in Illustration 1.

Aus der Wirklichkeit fallen elektromagnetische Schwingungen auf die Netzhaut. Diese Schwingungen unterscheiden sich nur voneinander durch ihre Wellenlänge. Diese Wellenlänge wird bestimmt durch Farbe und Dunkelheit, bzw. Helligkeit von der Stelle, von wo sie kommen. Auf der Netzhaut befinden sich zahllose Detektoren, die sich auf Schwingungen mit einer bestimmten Wellenlänge spezialisiert haben. Wenn so ein «Spezialist» von einer Schwingung mit der Wellenlänge, in der er spezialisiert ist, «getroffen» wird, dann «schreit» er. In der Fachsprache sagt man dann, daß der Nerv (oder das Neuron) «feuert». Das heißt, daß er ein chemisches



Schema 1

Signal abgibt, das an eine folgende Station weitergegeben wird. Diese folgende Station heißt «sensorischer Informationsspeicher».

Dieser SIS funktioniert als eine Art Schaukasten, in der die eingekommene Information eine kurze Zeit lang auf ihre Brauchbarkeit hin analysiert werden kann. Nach etwa einer Viertelsekunde wird der Schaukasten geleert, so daß wieder eine neue Ladung Information aufgenommen werden kann. Was in dieser Viertelsekunde als brauchbar erscheint, wird an das Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis weitergegeben, wo es maximal 6 Sekunden zur Verfügung steht. In dieser zur Verfügung stehenden Zeit muß versucht werden, aus diesen Informationseinheiten etwas Sinnvolles zu konstruieren.

Wenn es gelingt, aus den einzelnen Signalen von den genannten «Spezialisten» so eine «sinnvolle Ganzheit» zu kombinieren, kann sie weiterge-

geben werden an das Langzeitgedächtnis, so daß wir sie behalten können, und es wird ein «Bild» davon konstruiert, damit wir eine Vorstellung haben. Das ist, was wir «sehen». Wir sehen also keine mechanische Spiegelung der Wirklichkeit, sondern ein Bild, das unser Gehirn auf Grund der festgestellten Anwesenheit von gewissen elektromagnetischen Schwingungen in der Wirklichkeit konstruiert. Wir sehen nicht was da ist, sondern eine Vorstellung, die wir selber davon machen. Alle Informationen, aus der in der zur Verfügung stehenden Zeit nichts Sinnvolles konstruiert werden kann, verschwindet «ungesehen».

Dabei besteht aber ein großes Problem: Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist nur sehr beschränkt. So beschränkt, daß in der zur Verfügung stehenden Zeit nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der einkommenden Information verarbeitet werden kann. Und zwar ein so kleiner Teil, daß auf Grund von dieser Information nur sehr wenig «sinnvolle Ganzheiten» konstruiert werden können. Unser Gehirn löst dieses Problem, indem es mit der zu verarbeitenden Information äußerst effizient umgeht. Bei der Konstruktion von sinnvollen Ganzheiten beschränkt es sich auf das allernötigste. Unter anderem indem es die von außen notwendige Menge an Information nach Möglichkeit zu verringern versucht durch möglichst ausführliche «Beimischung» von schon vorhandenen Kenntnissen.

Je mehr schon vorhandene Kenntnisse beigemischt werden können, um so mehr Bedeutung kann konstruiert werden auf Grund von weniger Information aus dem Text. Aus diesem Grunde können wir beim Lesen von einzelnen Wörtern im Durchschnitt etwa 9 Buchstaben identifizieren und nur 4 bis 5, wenn die Buchstaben einzeln gezeigt werden. Im letzten Fall können offenbar viel weniger schon vorhandene Kenntnisse eingesetzt werden. Im Satzzusammenhang dagegen können wir so viel Kenntnis «beimischen», daß uns dieselbe Menge an Information aus dem Text genügt, um vier mal so viel Bedeutung zu konstruieren.

Aus weitaus den meisten Forschungsergebnissen geht hervor, daß gute Leser sich namentlich darin von schwachen Lesern unterscheiden, daß sie verhältnismäßig mehr Kenntnisse aus eigenem Besitz verwenden. KOLERS (1973) hat z.B. zweisprachige Versuchspersonen Texte vorlesen lassen, in denen ihre beiden Sprachen durcheinander verwendet wurden (wie in dem Satz: «Er wartete immer until he was completely sure»). Dabei stellte sich heraus, daß die guten Leser sich darin von den schwachen unterschieden, daß sie viel öfter zu früh oder zu spät die Sprache wechselten. (z.B. «Er wartete *always* until he was completely sure.» oder «Er wartete immer *bis* he was completely sure.») Die Bedeutung war immer richtig, aber die Sprache war falsch. Offenbar waren die guten Leser auf Grund ihrer schon

vorhandenen Kenntnisse schon so sicher über die Bedeutung, daß sie gar nicht mehr hingeguckt haben.

Auch beim Vorlesen von einsprachigen Texten stellte GOODMAN (1969) ähnliche Erscheinungen fest. Beim Vorlesen von einem Satz wie: «Das verlobte Paar fand nach langem Suchen endlich ein Haus», machen gute Leser Fehler vom Typus «. . . fand nach langem Suchen endlich eine *Wohnung*» (Bedeutung richtig, fast alle Buchstaben falsch), während schwache Leser eher Fehler machen vom Typus «. . . fand nach langem Suchen endlich eine *Maus*» (fast alle Buchstaben richtig, Bedeutung falsch).

Lesen läßt sich charakterisieren als eine interaktive Wechselwirkung zwischen Signalen und Hinweisen aus dem Text und Kenntnissen, die man schon besitzt. Der Einsatz schon vorhandener Kenntnisse ist dabei der entscheidende Faktor. Wie aus Forschungsergebnissen hervorgeht, beläuft der Anteil schon vorhandener Kenntnisse sich bei erfahrenen Lesern auf 80% und mehr. *Diese Pendelbewegung mit dem Akzent auf dem Einsatz schon vorhandener Kenntnisse ist der Kern des Leseprozesses. Sie sollte deshalb auch den Kern von Lesetrainingsaktivitäten bilden.* Wir gehen noch kurz auf die Art der dabei funktionierenden Kenntnisse ein. Man kann darin fünf Kenntnisbereiche («Redundanzfelder») unterscheiden (vgl. auch WESTHOFF, 1987):

1 *Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen*

Auf Grund dieser Kenntnisse läßt sich das (nicht existierende) Wort *Hafle- rei* leichter lesen als das (ebenfalls nicht existierende) *dleggmnw*.

2 *Kenntnisse über den wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen*

Hierdurch kann ein (nicht existierender) Satz wie *Der Verdatter ist munze geflieben*. leichter gelesen werden als *Verdatzin dem ditt hat bäuft*.

3 *Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen*

Durch diese Kenntnisse weiß man z.B. welche drei Wörter unter einem Brief stehen. Auch wenn nur das mittlere «. . . *freundlichen* . . .» sichtbar ist.

4 *Kenntnisse über logische Strukturen*

Auf Grund von Kenntnissen von dieser Art Zusammenhänge und von ihren Markierern kann man voraussagen, daß nach «*Obwohl er schwimmen konnte wie ein Fisch, ist er doch . . .*» etwas folgen muß, was man normalerweise nicht erwarten würde.

5 *Kenntnisse über die Beschaffenheit der Welt.*

Wissen, wie die Wirklichkeit beschaffen ist und welche Regelmäßigkeiten man auf Grund dessen erwarten kann. Zum Beispiel, daß etwas *herunter* fällt und nicht *herauf*, daß man *naß* wird, wenn man ins Wasser fällt und nicht *betrunken*, usw.

In bezug auf das Lesen in einer Fremdsprache gibt es einen wichtigen Unterschied zwischen den Feldern 1, 2 und 3 auf der einen und 4 und 5 auf der anderen Seite. Die ersten drei Felder sind sprachabhängig. Kenntnisse in diesen Bereichen müssen in der Fremdsprache zum Teil neu erworben werden. Und sie werden, auch nach jahrelangem Unterricht, Lücken aufweisen. Die Anwendung solcher Kenntnisse haben alphabetisierte Fremdsprachenlerner allerdings schon beim Lesen in der Muttersprache gelernt. Die Kenntnisse in den Bereichen 4 und 5 sind größtenteils sprachunabhängig. Das heißt, daß sie auch bei dem anfangenden Fremdsprachenleser schon vorhanden sind.

Aus Forschungsergebnissen (WESTHOFF, 1987) geht weiter hervor, daß die Muttersprache so redundant ist, daß diese Kenntnisse beim Lesen nur zu einem kleinen Teil gebraucht werden. Das heißt, daß wir in diesen Bereichen Reserven haben, die beim Lesen in der Fremdsprache ausgenutzt werden können, um die Lücken in den Feldern 4 und 5 zu kompensieren.

4. *Überlegungen zum Lernprozeß*

Diese Feststellungen legen nahe, den fremdsprachlichen Leseunterricht auf zwei «Gleisen» ablaufen zu lassen. Einerseits soll Kenntniserwerb organisiert werden in bezug auf die Felder 1, 2 und 3. Daneben muß Anwendungstraining gemacht werden, um die Ausnutzung von Kenntnissen in den Feldern 4 und 5 durch die Anwendung von Lesestrategien zu optimieren.

1 Kenntniserwerb

Wie gesagt müssen Kenntnisse in den Gebieten Buchstabenkombinationen, Satzverlauf und Wortkombinationen in bezug auf eine Fremdsprache zum Teil neu erworben werden. Über den Erwerb solcher Kenntnisse in der Muttersprache ist einiges bekannt. Allgemein wird angenommen, daß ein Mensch von seiner Geburt an versucht, seine Wahrnehmungen zu ordnen. Nach SMITH (1988) tut er das, indem er versucht, in dem, was er sieht, Regelmäßigkeiten zu entdecken. So stellt er z.B. fest: «Immer wenn ich *p* wahrnehme, sehe ich auch *y*. Diese beiden Dinge: *p* und *y* gehören offenbar

zusammen. Also, wenn ich demnächst wieder p wahrnehme, kann ich mir die Mühe sparen nachzuschauen, ob auch noch y da ist. Das kann ich ohne weiteres annehmen.»

Der Mensch entdeckt diese Art Regelmäßigkeiten, indem er unaufhörlich Hypothesen bildet und überprüft. So sammelt er einen Kenntnisbesitz, der nicht nur sehr umfangreich, sondern auch sehr nuanciert ist. Es ist denn auch fraglich, ob diese Kenntnisse mittels üblicher Vermittlungsmethoden übertragen werden können, z.B. indem man sie in der Form von «Regeln» über die Sprache oder «Verstehensgrammatiken» direkt unterrichtet.

Erfolgversprechender scheint es zu sein, an den natürlichen Erwerbsstrategien des Lernenden anzuschließen, indem man ihm die Gelegenheit bietet, in bezug auf besagte Regeln möglichst oft Hypothesen zu bilden und zu überprüfen. Praktisch heißt das: Konfrontiere den Lernenden mit viel authentischem Sprachmaterial. Diese einfache Feststellung hat ein paar Konsequenzen in bezug auf zu lesendes Material und Verhalten des Lehrers, auf die ich später noch zurückkommen werde. Hier zunächst einige Bemerkungen:

Das Material soll es dem Lernenden ermöglichen, häufig Hypothesen zu bilden und zu prüfen. Das heißt, das Material soll nicht nur Unbekanntes enthalten, sondern auch so leicht sein, daß der Lerner imstande ist, eine plausible Hypothese über die Bedeutung dieses Unbekannten zu bilden und zu prüfen. Weiter können hier gemeinte Regelmäßigkeiten erst als solche erkannt werden, wenn sie in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum relativ oft wahrgenommen werden. Das heißt, daß der Text es dem Leser ermöglichen muß, ziemlich schnell zu lesen. Zu diesem Zweck anzuwendende Übungstexte müssen also leicht sein.

SMITH (1973) weist darauf hin, daß einige im alltäglichen Unterricht nicht unübliche Handlungsweisen des Unterrichtenden für den Erwerb der hier gemeinten Kenntnisse nicht geradezu fördernd, wenn nicht zweckwidrig sind. Gemeint sind die Betonung von seiten des Lehrers, wie wichtig es sei, daß jedes Wort richtig gelesen wird. Solches Lehrerverhalten leitet den Schüler zu langsamem Lesen an. Das verringert nicht nur die mögliche Menge seiner Erfahrungen mit der Sprache, es zwingt ihn auch zu einer Lesehaltung, die sein Arbeitsgedächtnis dauernd unnötig überbelastet und darüberhinaus kennzeichnend ist für schwache Leser.

Auch nicht sehr fördernd in diesem Zusammenhang ist es, durch Lob und Tadel und Ratschläge zu entmutigen und den Eindruck zu erwecken, sorgfältiges Lesen hieße, man könne eigentlich nie sicher genug sein. Das ist genauso nützlich, als wenn man, um jemandem das Radfahren beizubringen, immerfort darauf hinweisen würde, er habe wohl den Eindruck,

die Straße sei gut befahrbar, aber um sicher zu sein, sei es doch besser, gebückt neben dem Rad her zu gehen, um die Lage des Fahrweges, zwecks größerer Sicherheit, besser studieren zu können.

2 Anwendungstraining

Wie schon festgestellt wurde, fremdsprachliche Kenntnisse in den Bereichen 1 (Buchstabenkombinationen), 2 (Satzverlauf) und 3 (Wortkombinationen) werden immer lückenhaft bleiben. Diese Defizite können aber kompensiert werden, indem man die Ausnutzung von Kenntnissen in den Feldern 4 (logische Strukturen) und 5 (die Beschaffenheit der Welt) optimiert. Dazu muß also gelernt werden, möglichst viel vorausszusagen anhand von möglichst wenig Textinformation. Der Lernende soll ein Gespür dafür entwickeln, was für Hinweise in dem Text dabei am aufschlußreichsten sind, und lernen, Lesestrategien anzuwenden, um diese Hinweise so schnell wie möglich zu finden.

Wie lernt man sowas? Die Lerntheorie der sogenannten kulturhistorischen Schule bietet dafür Anhaltspunkte (vgl. u.a. GAL'PERIN, 1989 und TALYZINA, 1981). Ich geife ein paar Kernpunkte, die mir in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung scheinen, heraus.

Erstens der Grundsatz, daß alle Aktivität, auch die mentale (das heißt also: auch das Denken), auf Handeln beruht und daß Fertigkeiten (also auch Denkfertigkeiten) *handelnd* erworben werden. Man lernt sie nicht allein mittels Information *über* die zu lernende Fertigkeit. Neue (Denk-)handlungen lernt man, indem man sie ausführt. *Übungen und Aufgaben sind in diesem Zusammenhang also am effektivsten, wenn sie den Lerner in eine Situation bringen, in der er gezwungen ist, seine Vorkenntnisse zu mobilisieren.*

Ein weiterer Grundsatz besagt, daß die hier gemeinten Strategien gelernt werden, indem sie zunächst langsam und bewußt und danach allmählich schneller, mit abnehmender bewußter kognitiver Aktivität ausgeführt werden, bis die Handlung schließlich so gut wie automatisiert abläuft. Für den langsamen, bewußten Anfang ist eine sogenannte «*verbale Phase*» von entscheidender Bedeutung. *Während dieser Phase soll der Lernende sich die angewandte Strategie bewußt machen, indem er sie verbalisiert.* Zum Beispiel, indem er aufschreibt, welche Hinweise aus dem Text, welche Vorkenntnisse oder welche Argumente er für seine Voraussage benutzt hat.

Durch diese Lernaktivität wird u.a. vermieden, daß der Lernende zwar eine gute Lösung für die gegebene Aufgabe produziert, aber sich nicht bewußt ist, wie er dazu gekommen ist. Dadurch besteht keine Sicherheit, daß ihm eine vergleichbare Aufgabe unter anderen Bedingungen wieder gelingt.

Durch die Bewußtmachung werden dem Lernenden und seinen Mitschülern die angewandten Strategien bewußt. Dadurch wird er sie in neuen Situationen, unter anderen Bedingungen, eher anwenden können.

Diese Lernphase wird auch wohl «die Phase des begleitenden Sprechens» genannt und ist äußerst wichtig. Untersuchungen haben ergeben, daß in vielen Fällen unbefriedigende Lernergebnisse daraus zu erklären sind, daß diese verbale Etappe zu schnell durchlaufen oder übergangen wurde. Aufgaben, die eine Verbalisierung verlangen, sind bei Schülern im Allgemeinen nicht sehr beliebt. Es ist wichtig, daß sie klar und eindeutig formuliert und gut strukturiert sind.

5. Konsequenzen für den Unterricht

Für die Gestaltung des Unterrichts lassen sich in bezug auf Unterrichtsverfahren aus dem Hervorgehenden vier Schwerpunkte ableiten.

1 Das Geschick, schnell informationsreiche Elemente in einem Text zu finden, entwickeln.

Für eigentlich alle Lernaktivitäten gilt, daß sie dazu beitragen sollten, beim Lernenden das Gespür für informationsreiche Elemente in einem Text zu entwickeln. Das nämlich ermöglicht es ihm, viel vorauszusagen auf Grund von wenig Daten aus dem Text.

2 Strukturieren lassen

Nach unseren Forschungsergebnissen (WESTHOFF, 1987) wurden Kenntnisse aus dem 4. Redundanzfeld (Kenntnisse über logische Strukturen) beim Lesen in der Muttersprache verhältnismäßig wenig verwendet. Andererseits konnte mehrmals festgestellt werden, daß Erkenntnis der Struktur beim Verstehen eines Textes eine wichtige Rolle spielt. Das bedeutet, daß gerade in diesem Bereich beim Lesen in der Fremdsprache relativ große Reserven angesprochen werden können.

Eine sehr wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang allerhand Strukturmarkierer. Darunter z.B. Verbindungswörter wie «weil», «damit», «trotzdem», u.ä. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß es sich bei der Benutzung der Redundanzpotenz solcher Wörter nicht so sehr um ihre Bedeutung, sondern um ihre Funktion handelt. Und gerade die erhält im üblichen Unterricht die wenigste Aufmerksamkeit. Konkret: Es hilft einem Schüler wenig, ob er weiß, daß «because» «weil» bedeutet. Er muß wissen, daß es in dem Satz «A because B» darauf hinweist, daß in Satzteil B die Gründe

dafür gegeben werden, was in A ausgesagt wird. Der Unterricht soll sich mehr auf diese Funktion als auf die «kahle» Bedeutung konzentrieren.

3 Vorkenntnisse mobilisieren lassen.

Dazu braucht man Texte, die den Lernenden sozusagen immer wieder zwingen, seine Vorkenntnisse in bezug auf den Inhalt zu mobilisieren. Text z.B. mit «Lücken» in allerhand Variationen (um das Voraussagen zu üben) und in vollständiger Fassung (für die Überprüfung der formulierten Hypothesen). Der Unterrichtende kann nichts besseres tun als seinen Schülern die Gelegenheit bieten, sich darin zu üben, einen Text auf Grund von möglichst wenig Textinformation und möglichst viel Vorkenntnissen sozusagen für den eigenen Gebrauch zu rekonstruieren. (Für praktische, konkrete Beispiele von solchen «Strategie-Übungen» und den dazugehörigen Unterrichtsmaterialien, vgl. WESTHOFF, 1987.)

4 Reflektieren lassen

Es handelt sich beim Lesen um einen Komplex von sehr schnell und kaum mehr bewußt ablaufenden Strategien. Für das Erlernen solcher Strategien ist die oben erwähnte «verbale Phase» von entscheidender Bedeutung. Das heißt, daß solche Strategien zunächst in ihrer ausführlichen Form geübt werden müssen. Und zwar so, daß sie den Auftrag enthalten, die angewandte Strategie auszusprechen oder aufzuschreiben. Diese Lernaktivität in der Form eines verbalisierenden Bewußtmachens ist das eigentliche Lernmoment. Ohne sie wird nur wenig gelernt.

Rijksuniversiteit Utrecht
Heidelberglaan 8
NL-3584 CS Utrecht

GERARD WESTHOFF

Literatur

- CATTELL, J. McKEEN (1885): Über die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben. *Philosophische Studien*, 2, 634–650.
- DURKIN, D. (1978/79): What classroom observations reveal about comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, (4), 481–533.
- GAL'PERIN, P. Ya. (1989): Study of the Intellectual Development of the Child. *Soviet Psychology*, 27, (3), 26–44.
- GOODMAN, K. S. (1969): Analysis of oral reading miscues. *Reading Research Quarterly*, 5, 9–30.
- HAMAKER, C. (1984): *The use of adjunct questions in educational texts*. Doctoral diss.: University of Amsterdam.

- MEALEY, D. L. & NIST, S. L. (1989): Postsecondary, teacher directed comprehension strategies. *Journal of Reading*, 32, (6), 484-493.
- LINDSAY, P. H. & NORMAN, D. A. (1977) (2nd edition): *Human information processing*. New York: Academic Press.
- SMITH, F. (1973): Twelve easy ways to make learning to read difficult. In: SMITH, F. (Ed.), *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, F. (1988) (4th edition): *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TALYZINA, N. F. (1981): *The psychology of learning*. Moscow: Progress Publishers.
- WESTHOFF, G. J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- WESTHOFF, G. J. (1989): Some common Teaching Practices and their Effectiveness in Foreign Language Reading Instruction. *European Journal of Teacher Education*, 12, (2), 121-130.