

alternativen Fremdsprachenlerntheorien (Art. 41) basiert sein. Zu dieser Entwicklung muss die Forschung beitragen.

- Einzelne Lernende scheinen den kommunikativen Anteil in Grammatikübungen eher störend als hilfreich zu empfinden. Die sich hier stellenden Fragen sind: Sollen Grammatikübungen nur dann kommunikativ gestaltet werden, wenn formbezogene Lernprozesse unbeeinträchtigt bleiben (Bolte 1994)? Oder ist eher das Verhalten der Lernenden zu verändern (Börner 1999, 228)? Da man noch relativ wenig darüber weiß, wie Lernende *individuell* mit Grammatikübungen umgehen (Skehan 1998), sollte die Forschung sich verstärkt auch diesem Gegenstand zuwenden.

Literatur

- Beile, W. (1979), *Typologie von Übungen im Sprachlabor*, Frankfurt a.M./Berlin/München.
- Beile, W. (1998), „Nachdenken über Übungsformen im FU“, in: Jung, U. O. H., Hrsg., 328–334.
- Börner, W. (1999), „Fremdsprachliche Lernaufgaben“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10 (2), 209–230.
- Bolte, H. (1994), *Grammatikinstruktion im (kommunikativen) Fremdsprachenunterricht: Vom Lehren zum Lernen*, Utrecht.
- Häussermann, U./Piepho, H.-E. (1996), *Aufgaben-Handbuch, Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München.
- Jung, U. O. H., Hrsg. (1998), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 2., verb. u. erw. Aufl., Frankfurt a.M. et al.
- Klippel, F. (1998), „Systematisches Üben“, in: Timm, J.-P. Hrsg., 328–341.
- Knapp-Potthoff, A. (1979), *Fremdsprachliche Aufgaben. Ein Instrument zur Lernmaterialanalyse*, Tübingen.
- Neuner, G. (1994), „Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht“, in: *Fremdsprache Deutsch* 10, 6–13.
- Neuner, G./Krüger, M./Grewer, U. (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin et al.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge.
- Segermann, K. (1992), *Typologie des fremdsprachlichen Übens*, Bochum.
- Skehan, P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford.
- Timm, J.-P., Hrsg. (1998), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin.
- Zimmermann, G. (1984), *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*, Frankfurt a.M. et al.
- Zimmermann, G. (1990), *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*, Ismaning.

Horst Raabe

57. Übungen zum Leseverstehen

Lesen ist eine komplexe Fertigkeit, die aus einer Vielzahl abgestufter Teilkompetenzen besteht. Die Entwicklung dieser Teilfertigkeiten, ihre Koordination und Integration ist das Anliegen der Lesedidaktik. Sie möchte aus dem beginnenden Leser den geschulten Leser machen, denjenigen, der flüssig, übergreifend und alle wesentlichen Inhalte eines Textes erfassend liest. Die Frage, welche Texte und Aufgaben/Übungen geeignet sind, um fremdsprachliche Lesefähigkeiten im Unterricht zu entwickeln, fordert die Beschreibung des Leseprozesses und die Bestimmung von Charakteristika fremdsprachigen Lesens im Unterschied zum muttersprachigen.

1. Was ist Lesen?

Lesen ist ein zeitlicher Vorgang, der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht. In jedem Zeitmoment nimmt der Leser eine Fülle von neuen Informationen auf, bewertet sie, verknüpft sie mit dem Vorhergehenden und ordnet sie in übergeordnete Einheiten. Der Leseprozess untergliedert sich in mehrere Ebenen:

- die visuelle Analyse (Buchstabenerkennung);
- die phonologische Rekodierung, bei der Grapheme und Phoneme einander zugeordnet werden;
- die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen;
- die Satzanalyse, bei der Sätze in Phraseneinheiten untergliedert und deren Beziehungen geklärt werden;
- die semantische Analyse, die auf die Bildung propositionaler Einheiten zielt;
- die Textanalyse, bei der Verbindungen zwischen Sätzen und größeren Texteinheiten gestiftet werden und der Leser die vielen Informationen eines Textes auf das Wesentliche reduziert.

Wie die Interaktion zwischen den Verarbeitungsebenen aussieht, ist eine kontrovers diskutierte Frage. Die Positionen reichen von strikt datengeleiteten Konzepten der 60er-Jahre, über die wissensgeleiteten der 70er-Jahre, bis zu den hochinteraktiven konnektionistischen Modellen der 90er-Jahre (Seidenberg/McClelland 1989). Die hohe Lesegeschwindigkeit, die eine Voraussetzung für das Leseverstehen ist, wird damit erklärt, dass die Worterkennung kontextfrei verläuft, d.h. un-

beeinflusst von dem Vorhergehenden und undurchlässig gegenüber externem Wissen (Modularitätsthese, Stanovich 1990). Im Unterschied dazu kommen bei Prozessen jenseits der Wortgrenze verstärkt Weltwissen, Erwartungen und Glauben ins Spiel. Es handelt sich um Rasonnements mit hohen Anteilen an Inferenzen, weltbezogenem Wissen, Hypothesen und Erwartungen (Ehlers 1998).

Der Leser muss in jedem Moment mehrere Aufgaben parallel durchführen. Da seine Ressourcen begrenzt sind, kann der Leser seine Aufmerksamkeit nicht gleichzeitig auf die verschiedenen Leseaufgaben richten. Um innerhalb der Grenzen einer beschränkten Kapazität zu einer effizienten Bewältigung von Leseaufgaben zu gelangen, müssen die grundlegenden Fertigkeiten *automatisiert* werden, so dass Ressourcen freigesetzt sind und der Leser sich den höherstufigen Verstehensprozessen zuwenden kann, die Aufmerksamkeit und Kontrollen von ihm fordern.

Lesen wird nicht nur von externen Faktoren, dem Text, seinen Anforderungen und der Aufgabenstellung, beeinflusst, sondern auch von internen Faktoren wie Motivation und Interesse. Der Leser passt sein Verhalten seinen Lesezielen, dem Grad dessen, was er aus einem Text hervorholen möchte, der Art der gesuchten Informationen und den äußeren Umständen der Situation an. In der Lesepraxis wird diese Fähigkeit der *Flexibilität* durch das Einüben verschiedener Leseformen trainiert: orientierendes, cursorisches, selektierendes und das genaue, gründliche Lesen.

Es besteht in der Forschung Übereinkunft darin, dass der Leser während des Lesens fortlaufend dem Text etwas hinzufügt (*Inferenzen*), damit kohärente und sinnvolle Zusammenhänge entstehen. Lesen ist in dieser Sicht eine konstruktive Tätigkeit. Kein Konsens besteht hingegen darüber, wie reichhaltig die Strukturen sind, die ein Leser erzeugt: Ob ein Leser durch vielfältige Elaborationen eine inferentiell reiche Bedeutungsstruktur erzeugt oder eine inferentiell arme. Inzwischen spricht eine breite empirische Basis eher dafür, dass ein Leser tendenziell flach liest. Die eigene Zielsetzung und die Aufgabenstellung beeinflussen sein Leseverhalten und bestimmen, ob er durch Schlussfolgerungen ein breites Hintergrundwissen und Erfahrung integriert oder nicht (McKoon/Ratcliff 1992). *Elaboration* von Texten ist ein strategisches Verhalten, das von äußeren situationellen Umständen und Leseinteressen abhängt.

2. Charakteristika des Lesens in der Fremdsprache

Fremdsprachiges Lesen ist ein Prozess, der seine eigene Dynamik hat und von spezifischen Variablen bestimmt ist, wie das Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache, das Schriftsystem, das Lernniveau, Alter und die in der Muttersprache entwickelte Lesefähigkeit (Ehlers 1998).

Im Rahmen der Bilingualismusforschung (Cummins 1979) ist die Hypothese von der Interdependenz entwickelt worden. Sie besagt, dass es eine allgemeine *sprachübergreifende Lesefähigkeit* gibt, die auf eine zweite Sprache transferiert. Gute muttersprachige Lesefähigkeit führt auch zu guten Lesefähigkeiten in der Fremdsprache. Die Interdependenzhypothese konkurriert mit der Schwellenhypothese, nach der die Fremdsprachenkompetenz die entscheidende Determinante fremdsprachigen Lesens ist (Clarke 1980). Jüngere empirische Untersuchungen bestätigen die vorrangige Rolle der Fremdsprachenkompetenz beim Lesen (Bernhardt/Kamil 1995).

Außer einer sprachübergreifenden Lesefähigkeit gibt es eine *sprachspezifische Komponente*, die das fremdsprachige Lesen bestimmt. Je nach Lernniveau und den sprachlichen Merkmalen von Ausgangs- und Zielsprache findet ein Transfer von sprachspezifischen Strategien, wie z.B. die festen Wortstellungsregeln im Englischen, auf die Zielsprache statt (Koda 1994). Tendenziell übernimmt der fremdsprachige Leser mit steigendem Profiziensniveau zunehmend Strategien der Zielsprache. Ob durch Übungen ziel- oder ausgangssprachliche Strategien zu fördern sind, hängt von den jeweiligen Sprachen und ihren Merkmalen und vom Lernniveau ab.

Weitere individuelle Differenzen beim Lesen in der Zweit-/Fremdsprache betreffen den Automatisierungsgrad von Grundfertigkeiten, die Gedächtniskapazität, das verfügbare kulturelle Hintergrundwissen und vor allem dessen Gebrauch für bestimmte Leseaufgaben. Der fremdsprachige Leser liest langsamer (Segalowitz et al. 1998). Der Wortschatz ist geringer und die Wortbedeutungen sind weniger differenziert als in der Muttersprache. Fehlendes kulturspezifisches Wissen kann zu Beeinträchtigungen im Textverstehen und zu Interferenzen führen.

Lesen ist ein individueller Vorgang. Leser wenden in Bezug auf eine Leseaufgabe unterschiedliche Strategien an, so dass jeder Leser seinen eigenen strategischen Weg durchläuft, um zu einer

Lösung zu gelangen. Zu den *kognitiven Strategien* gehören u.a. das Zusammenfassen, Inferieren, Hypothesenbilden und -testen und der Gebrauch von Wissen. Davon zu trennen sind Lesetechniken, die hierarchisch auf einem niedrigeren Niveau liegen als Strategien und in diese inkorporiert sind. Zu den Lesetechniken zählen: Markieren, Stichworte machen, Flussdiagramm erstellen.

Der Leser verfügt außerdem über die Fähigkeit, seinen eigenen Leseprozess zu kontrollieren und zu steuern. Diese als *metakognitiv* bezeichneten Strategien des Planens, Überwachens, Steuerns und Bewertens ermöglichen einen Transfer von Lesestrategien auf andere Aufgaben (Brown et al. 1981).

3. Leseerwerb in bilingualen Erziehungskontexten

Die These von der Interdependenz zwischen L1- und L2-Lesern wurde entwickelt, um unterschiedliche Effekte von bilingualen Erziehungsprogrammen zu erklären. Beobachtet wurde eine hohe Flüssigkeit in der Zweitsprache ohne Rückstände in der L1 bei Kindern von Majoritäten im Rahmen von Immersionsprogrammen, während bei Minderheitenkindern, deren Schriftspracherwerb zuerst in der L2 erfolgte ohne Förderung der Muttersprache (Submersion), Verlust in beiden Sprachen auftrat (Cummins 1979). Da bei Minderheitenkindern aus unterem Bildungsmilieu die Begriffsbildung und Sprachentwicklung in der L1 reduziert sind und zugleich die L2 nur unzureichend beherrscht wird, scheitern sie beim Übergang zum Schriftlichen in der Schule. Für eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung spielen der Schriftspracherwerb in der L1 und die Langzeitförderung eine zentrale Rolle. Mangelnde sprachliche und kognitive Voraussetzungen von Minderheitenkindern können durch Training mündlicher Sprechfertigkeiten vor dem Schriftspracherwerb ausgeglichen werden. Empfehlungen zur Förderung von bilateraler Zweisprachigkeit können nicht kontextunabhängig gegeben werden. Allgemein jedoch gilt, dass pädagogische Maßnahmen nur dann effektiv sind, wenn Lernvoraussetzungen, Elternhaus und schulischer Kontext aufeinander abgestimmt werden (Verhoeven 1994).

4. Übungen zum fremdsprachlichen Leseverstehen

Die verschiedenen Übungen zum fremdsprachlichen Leseverstehen sind in der Fachliteratur nicht

einheitlich systematisiert, da teilweise von unterschiedlichen lesetheoretischen Konzepten ausgegangen wird (Karcher 1988; Westhoff 1997; Lutjeharms 1994). Ich treffe im Folgenden eine Auswahl von Übungen, die geeignet sind, grundlegende und höherstufige Lesefertigkeiten zu fördern, sowie flexibles und selbstbestimmtes Lesen.

4.1. Übungen von Grundfertigkeiten

Für ein flüssiges Lesen braucht der Leser *Wörter*. Da nicht alle Wörter eines Textes gleich wichtig sind, sollte der Leser anhand von Übungsaufgaben lernen zu prüfen, welche unbekannt Wörter für das Verständnis wichtig und unwichtig sind. Die unwichtigen können übergangen werden. Um die Bedeutung unbekannter Wörter zu ermitteln, gibt es drei Möglichkeiten: Bedeutungen aus dem Kontext ableiten, die Wortbildungsregeln nutzen oder im Lexikon nachschlagen. Für die Verbesserung der Worterkennung sollten Flektionsmorpheme vermittelt werden. Geeignet sind Erkennungsübungen zu Stammformen, Flektionsmorphemen und Affixen. Inhaltswörter und Internationalismen suchen, Synonyme/Antonyme aufspüren und Lückentexte füllen, sind Übungen, die der Erweiterung des Wortschatzes dienen (Art. 55).

Eine weitere Gruppe von Übungen gilt der *Satzanalyse*: Der Leser braucht nicht nur Wörter, sondern er muss die Beziehungen zwischen Wörtern in einem Satz erkennen. Das Identifizieren von Oberflächenmerkmalen, wie grammatischer Kasus, Geschlecht und Numerus, sind hilfreiche Übungen dafür, aber auch das Untergliedern von Sätzen in Phraseneinheiten, wie Subjekt, Prädikat, Objekt. *Cloze*-Verfahren, bei denen die Funktionswörter ausgelassen sind, helfen, satzinterne Beziehungen zu erkennen. Eine hilfreiche Strategie besteht darin, das Verb zu identifizieren und mittels der Fragetechnik „Wer tut was?“ das Subjekt und Objekt zu suchen.

4.2. Übungen zur Entwicklung höherstufiger Lesefertigkeiten

Grundlegend für das Leseverstehen ist das Erkennen von *satzübergreifenden Verbindungen*. Sie werden durch Konnektoren (und, weil etc.) und Proformen (er, sie, es etc.) gestiftet. Als Übungen zum satzübergreifenden Verstehen bieten sich an: Die Suche nach dem Bezugsobjekt, dem Referenten, auf das sich eine Proform bezieht; ein Lückentext, bei dem die Proformen einzusetzen sind; Texte mit

mehrdeutigen Proformen und dem Suchauftrag, den passenden Referenten zu finden.

Texte haben einen internen *Aufbau*, den der Leser erfassen muss, um zu einem Textverstehen zu gelangen. Sie haben einen Anfang und einen Schluss. Die Sätze stehen in einem thematischen Zusammenhang untereinander, so dass sich jeder Text in kleinere und größere Einheiten untergliedern lässt. Für das Erkennen des Textaufbaus sind folgende Übungen geeignet:

- Durcheinandergewürfelte Sätze/Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen
- eine Textpassage auslassen und prüfen lassen, wohin sie gehört
- mehrere Anfangs- und Schlusspassagen geben und prüfen lassen, welche am besten zu einem Text passen
- Erstellen eines Textdiagramms.

Lesen zielt darauf, den *Hauptinhalt eines Textes* zu erfassen. Die Aktivitäten, die der Leser dabei durchführt, können durch entsprechende Aufgaben angeregt werden:

Leseaktivitäten	Aufgaben
Sich auf Wörter stützen, die die Hauptinformation tragen	Schlüsselwortmethode
wichtige Inhalte auswählen	Fragen stellen; nach Antworten suchen; die W-Fragen als Leithilfe nutzen
von Details abstrahieren, um den übergeordneten Gedanken zu erfassen	Themen ableiten; Titel einzelnen Passagen zuordnen
Hauptkonzepte ordnen und zueinander in Beziehung setzen	<i>mind mapping</i> ; ein Diagramm erstellen oder vervollständigen
Folgen, Wirkungen und den weiteren Verlauf eines Textes antizipieren	Hypothesen bilden und prüfen: Wie geht es weiter? Was passiert jetzt?

Die Fähigkeit des Lesers, die Fülle von Informationen auf das Wesentliche zu reduzieren (*zusammenfassen*), kann durch das Trainieren von Einzelfertigkeiten geschult werden. Dazu gehören:

- Trennen wichtiger Informationen von nebensächlichen
- Abstrahieren von Details/Verallgemeinern
- Bilden übergeordneter Konzepte
- Integration von Einzelinformationen in ein Gesamtkonzept
- Zusammenfassen einzelner Abschnitte.

Eine Schlüsselfertigkeit des Leseverstehens besteht darin, dass der Leser über das Gegebene hinaus geht und verborgene Zusammenhänge erschließt (= *Inferenzen*). Inferenzen lassen sich nach der Reichweite und dem Zeitpunkt (lokal-global) und nach der Tiefe der Verarbeitung (flaches vs. elaboratives Lesen) unterscheiden. Geeignete Übungsaufgaben zur Schulung von Inferierfertigkeiten sind:

- Lokale Inferenzen
 - Suche nach Referenten für anaphorische und kataphorische Verweisformen
 - Ableiten von Konsequenzen von Handlungen
- Globale Inferenzen
 - Fragen zu Motiven, Hintergründen, Zielen von Handlungen
 - Fragen zu inneren Reaktionen von Figuren einer Geschichte
 - Nachvollziehen der Inferenzen, die zu einer Schlussfolgerung am Ende des Textes führen
 - Ableiten von Schreibintentionen unter Stützung auf rhetorische Strukturen, explizite und implizite Wertungen
 - elaborative Inferenzen
 - vor der Lektüre: Hintergrundwissen wachrufen
 - Assoziationen und Erinnerungen an eigene Erlebnisse erzeugen
 - Vergleiche mit eigenen Erfahrungen bzw. mit Inhalten/Gegenständen der eigenen Kultur
 - Ausdeuten von einzelnen Situationen und Verflechtungen von Figuren
 - Mögliche Hypothesen durchspielen zu Textinhalten und alternativen Richtungsverläufen von Handlungen.

4.3. Übungen zu einem flexiblen Leseverhalten

- *Orientierendes Lesen* mit dem Ziel, sich einen Überblick zu verschaffen, worum es in einem Text/Buch geht:
 - Thema erraten anhand von Titel/Bildern
 - Zusammenfassen von Textabschnitten
 - Hauptthesen zu einem Text formulieren und prüfen
 - Im Inhaltsverzeichnis, Register, Klappentext prüfen, worum es in einem Buch geht.
- *Überfliegendes (skimming) Lesen* mit dem Ziel, den Hauptinhalt, das Thema eines Textes zu erfassen:
 - W-Fragen
 - Kernwörter identifizieren

- Anfangs- und Schlussätze von Paragraphen beachten
- Graphisches Schema zu den Kerninhalten erstellen
- Kurzfassungen am Textrand notieren
- Tabellarische oder chronologische Darstellung des Inhaltes

Selektives (*scanning*) Lesen mit dem Ziel, bestimmte Information zu suchen:

- Leitfrage vor der Lektüre geben
- Suche nach einer bestimmten Information auf einer Seite
- Im Index suchen lassen, auf welcher Seite ein Thema behandelt wird
- Prüfen, wie oft ein Wort auf einer Seite vorkommt
- *Multiple-Choice-Fragen* nach der Lektüre eines Textes

Aufgaben zu *Lesetechniken*:

Unterstreichen, Notizen machen, Nachschlagen, Diagramm erstellen.

4.4. Übungen zur Selbststeuerung/Kontrolle

Für ein selbstbestimmtes, flüssiges Lesen braucht der Leser ein Repertoire an *Lesestrategien*, wie z.B.

- Nutzen von Titel oder Klappentext für Vorschläge (allerdings sind Titel und Text nicht immer inhaltlich aufeinander bezogen).
- Inferieren
- Hypothesen bilden und -testen
- Vorwissen aktivieren
- Gebrauch machen von Hintergrundwissen
- Leitfragen zu Kapiteln formulieren
- Beziehungen zwischen Kapiteln herstellen
- Antizipieren von Geschichtenverläufen
- Graphisch-visuelle Darstellung von Hauptinhalten/Figuren/Geschehnissen

Lesestrategien sollten bewusst gemacht werden, damit Lerner deren Sinn und Zweck einsehen.

- Das Anfertigen von Leseprotokollen ist eine Methode, um innere Prozesse, mögliche Verstehenshindernisse oder differente Lesarten bewusst zu machen. In Kombination mit der Erklärung von Strategien durch Techniken der Selbstbefragung lassen sich *metakognitive* Strategien vermitteln:
- Planen: Was will ich wissen/erfahren? Wie gehe ich vor? Worauf achte ich?
- Überwachen: Habe ich alles verstanden? Was nicht? Gibt es Probleme?

- Steuern: Zurückgehen, neue Informationen suchen, weiterlesen
- Bewerten: Bin ich meinem Ziel näher gekommen? Habe ich den Kerninhalt erfasst? Habe ich Verborgenes erfasst? Tiefere Bedeutungszusammenhänge verstanden?

5. Schlussbemerkung

Erwerb von Lesekompetenzen ist eng verknüpft mit Lesemotivation. Sie kann durch inhaltlich ansprechende Texte und einen lebendigen Unterricht erzeugt werden. Einzelne Übungen/Aufgaben sind nur dann wirksam, wenn sie in einen pädagogischen Rahmen integriert werden, in dem Lernervoraussetzungen, curriculare Ziele, Textauswahl und Methodenentscheidungen sinnvoll aufeinander abgestimmt werden.

Literatur

- Bernhardt, E. B./Kamil, M. L. (1995), „Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses“, in: *Applied Linguistics*, 16 (1), 15–34.
- Brown, A. L./Campione, J. C./Day, J. D. (1981), „Learning to learn: On Training students to learn from texts“, in: *Educational Researcher*, 10, 14–21.
- Clarke, M. A. (1980), „The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading or When Language Comptence Interferes with Reading“, in: *The Modern Language Journal*, 64 (1), 203–210.
- Cummins, J. (1979), „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children“, in: *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Ehlers, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis*. Tübingen.
- Karcher, G. L. (1988), *Das Lesen in der Erst und Fremdsprache*. Heidelberg.
- Koda, K. (1994), „Second language reading research, problems and possibilities“, in: *Applied Psycholinguistics*, 15, 1–28.
- Lutjeharms, M. (1994), „Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (2), 36–77.
- McKoon, G./Ratcliff, R. (1992), „Inferences during reading“, in: *Psychological Review*, 99, 440–466.
- Segalowitz, S. J./Segalowitz, N. S./Wood, A. G. (1998), „Assessing the development of automaticity in second language word recognition“, in: *Applied Linguistics*, 19, 53–67.
- Seidenberg, M. S./McClelland, J. L. (1989), „A distributed, developmental model of visual word recognition and naming“, in: *Psychological Review* 96, 523–568.
- Stanovich, K. E. (1990): „Concepts in Developmental Theories of Reading Skill: Cognitive Resources, Automaticity, and Modularity“, in: *Developmental Review*, 10, 72–100.

Verhoeven, L. T. (1994), „Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited“, in: *Language Learning*, 44 (3), 381–415.
Westhoff, G. (1997), *Fertigkeit Lesen*. München.

Swantje Ehlers

58. Übungen zum Schreiben

1. Was ist Schreiben?

Schreiben kann Verschiedenes bedeuten: graphische Fixierung, Schriftkenntnis und -gebrauch und schließlich das Verfassen zusammenhängender Texte. Text ist hier zu verstehen als in sich abgeschlossene, syntaktisch-semantisch zusammenhängende Abfolge sprachlicher Zeichen mit erkennbarer kommunikativer Funktion.

In der Fremdsprachendidaktik gilt das Schreiben als vierte und zugleich schwierigste Zieltätigkeit neben und nach dem Sprechen, Hören und Lesen.

Beobachtet man einen Schreiber beim Verfassen eines Textes, so fällt meist Folgendes auf: Fast nie wird ohne Unterbrechung geschrieben, sondern der Schreibprozess enthält viele Pausen, in denen der Schreiber seinen Text plant. Außerdem wird schon Geschriebenes immer wieder neu gelesen, teilweise ergänzt oder gestrichen. Schon daran zeigt sich, wie komplex der Schreibvorgang ist und wie viel mehr er umfasst, als in dem geschriebenen Text als Endprodukt letztlich sichtbar wird.

2. Was unterscheidet Schreiben vom Sprechen?

Das Schreiben gehört ebenso wie das Sprechen zu den produktiven Fertigkeiten, was parallele mentale Erzeugungsmechanismen voraussetzt. Schreiben wird meist von inneren (und zum Teil auch äußeren) Artikulationsbewegungen begleitet (Bohn 1989). Dennoch handelt es sich um zwei sehr unterschiedliche Existenzweisen von Sprache. Die beim Sprechen vorhandenen Hilfsmittel wie Gestik und Mimik fehlen beim Schreiben ebenso wie der gemeinsame zeitliche und räumliche Bezugsrahmen von Sprecher und Hörer. Lexik, Syntax und Formalitätsgrad sind anders. Ein schriftlicher Text muss wegen der fehlenden Rückfragemöglichkeit auf Seiten des Lesers aus sich selbst heraus verstehbar sein. Mündliche Kompetenz bedeutet daher nicht automatisch auch schriftliche Kompetenz. Diese muss eigens trainiert werden.

3. Wo steht die Schreibforschung im Moment?

Seit etwa 20 Jahren (Hayes/Flower 1980) beschäftigt sich die muttersprachliche Schreibforschung mit der Frage, welche mentalen Prozesse sich beim Schreiben im Kopf des Schreibers abspielen. Probanden wurden hierzu mit Hilfe von Videoaufnahmen, Pausenanalysen, Interviews und Verfahren des lauten Denkens untersucht. Es zeigte sich Folgendes: Schreiben ist neben der motorischen Handbewegung eine komplexe mentale Aktivität mit den Teilaktivitäten Planen, Formulieren und Überarbeiten. All diese Teilaktivitäten bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und können beliebig oft und auch simultan durchlaufen werden. Der gesamte Prozess wird durch die Schreibaufgabe, den Adressaten und das inhaltliche und sprachliche Wissen des Schreibers gesteuert. Neben diesen Grundmerkmalen variiert der Schreibprozess jedoch in Abhängigkeit von der Textsorte, der Textlänge, der Schreiberfahrung und dem persönlichen Schreibstil.

Im Gefolge dieser Erkenntnisse wurde das muttersprachliche Schreibmodell von der L2-Forschung um L2-typische Prozesse und den unterrichtlichen Lehr-/Lernkontext (Steuerung und Lernfortschritt) erweitert (Börner 1998; Kast 1999).

4. Was ist das Besondere beim fremdsprachlichen Schreiben?

Schreiben in der Fremdsprache unterscheidet sich in vielen Punkten von der muttersprachlichen Textproduktion (Krings 1992): Zu allgemeinen Schreibproblemen (Planungs-, Gliederungs- und Inhaltsfragen) kommen noch folgende spezifisch fremdsprachlich bedingte Schwierigkeiten hinzu: orthographische Probleme (wie schreibt man das Wort x?), grammatische Probleme (z.B. welchen Artikel hat das Wort x?), Wortschatzprobleme (wie heißt x in der Fremdsprache?) und textpragmatische Probleme (z.B. welche Anrede ist in einem englischen Geschäftsbrief erforderlich?). Diese Probleme unterbrechen ständig den inhaltlichen Planungsprozess. Dementsprechend verläuft die L2-Textproduktion wesentlich langsamer, mühsamer und bei weitem nicht so automatisiert (Fehlen von Routineformeln, Textbausteinen, Textsortenwissen) wie in der Muttersprache.

Einen guten Überblick über die Schreibforschung geben Portmann (1991), Börner/Vogel (1992), Tribble (1996), Kupetz (1997) und Bräuer (1998).

Handbuch Fremdsprachenunterricht

herausgegeben von

Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm

Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage

A. Francke Verlag Tübingen und Basel