

<b>108. Vermittlung der Lesefertigkeit</b>	2976
1. Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht: historische Perspektive	2977
2. Lesen als Prozess	2978
3. Lesen und Fremdsprachenerwerb	2979
4. Literatur in Auswahl	2980
1. Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht: historische Perspektive	2981
	2982
Im grammatik- und übersetzungsorientierten Ansatz standen geschriebene Texte zwar im Mittelpunkt, jedoch nicht das Lesen als Prozess der Sinnentnahme. Es wurde gelesen, um Grammatik oder Wortschatz zu illustrieren und um das Übersetzen zu üben. Mit der direkten Methode verloren geschriebene Texte etwas an Bedeutung und in den audiolingualen und audiovisuellen Methoden wurden sie meist auf schriftlich fixierte gesprochene Sprache reduziert. Seit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht wird dem Lesen als Sinnentnahme mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Lesen wird nicht mehr als „passive“ Fertigkeit betrachtet, da Lesende sich durch den Einsatz von Vorwissen und durch die Interpretationsleistung aktiv mit dem Text auseinandersetzen. Wichtig sind heute auch landeskundliche bzw. interkulturelle Aspekte. Daher wird der Einsatz „authentischer“ (d. h. ursprünglich nicht für den Fremdsprachenunterricht konzipierter) Texte gefordert (vgl. Art. 104 und 106).	2983 2984 2985 2986 2987 2988 2989 2990 2991 2992 2993 2994
2. Lesen als Prozess	2995
In der muttersprachlichen Leseforschung, in der in den 1960er Jahren neben der Auffassung vom Lesen als Prozess der Hypothesenbildung (top down Modelle) auch datengeleitete (bottom up) Modelle vertreten wurden, verbreitete sich Anfang der 1980er Jahre das interaktive Modell des Leseprozesses, wobei auf allen Verarbeitungsebenen Interaktion zwischen daten- und erwartungsgeleiteten Prozessen angenommen wird. Zusammen mit der kognitiven Wende in der Fremdsprachendidaktik, die zu Interesse für Strategien guter und schwacher Lesender und für Strategien bei der Erschließung der Wortbedeutung führte, hatte diese Entwicklung zur Folge, dass die Aufmerksamkeit heute sowohl auf sprachbedingte wie auf inhaltliche Aspekte der Textverarbeitung gelenkt wird. Das Lesen als Prozess der Hypothesenbildung gilt als typische Strategie schwacher Lesender. Sie ist für das Lesen der Fremdsprache insofern von Bedeutung, als auch muttersprachlich geübte Lesende beim Lesen in einer neuen Sprache anfänglich schwache Lesende sind und sich kompensatorisch für Kenntnislücken und ungenügende Automatisierung der Fertigkeit auf das Inferieren verlassen müssen. Das Textverständnis ist beim inferierenden Lesen aber oft sehr ungenau (Bernhardt 1993), was neben der Überforderung bei unzureichenden Sprachkenntnissen demotivierend wirken kann.	2996 2997 2998 2999 3000 3001 3002 3003 3004 3005 3006 3007 3008 3009 3010 3011

## 3012 2.1. Lesen als Prozess der Informationsverarbeitung

3013 Beim Lesen kommen zwei Verarbeitungstypen vor, die automatische und die bewusste  
3014 Verarbeitung. Die automatische Verarbeitung verläuft schnell, parallel und ohne An-  
3015 strengung oder Kapazitätsbeschränkungen. Parallel bedeutet, dass mehrere Prozesse  
3016 gleichzeitig eingesetzt werden können. Die bewusste Verarbeitung, die für Inhalte und  
3017 für neue, unerwartete und/oder unlogische Informationen erforderlich ist, verlangt Auf-  
3018 merksamkeit und Anstrengung. Hier sind Kapazitätsbeschränkungen beobachtbar: nur  
3019 ungefähr 7 Einheiten können gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, wobei  
3020 allerdings die Informationsdichte dieser Einheiten (z. B. Buchstabe oder Theorie) keine  
3021 Rolle spielt. Schnellere (erfolgreiche) Verarbeitung kann daher nur durch weitere Auto-  
3022 matisierung und durch den Einsatz komplexerer Einheiten (Kenntniserweiterung und  
3023 Neuorganisation der Kenntnisse) erreicht werden.

## 3024 2.2. Ebenen des Leseprozesses

3025 Auf Grund der Art der verarbeiteten Informationen werden mehrere Ebenen angenom-  
3026 men, die in der Literatur meist in der Reihenfolge von den unteren zu den oberen Ebenen  
3027 (vom Zeichen zum Inhalt) beschrieben werden, weil dies dem ungestörten Leseprozess  
3028 geübter Lesender entspricht. Dabei muss beachtet werden, dass teilweise parallel verar-  
3029 beitet wird und dass bei jeder Wahrnehmung das Vorwissen über das, was wir wahrneh-  
3030 men, mit den wahrgenommenen Informationen interagiert. Die Einteilung der Verarbei-  
3031 tungsebenen variiert. Wichtig aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik ist die Berück-  
3032 sichtigung der Teilfertigkeiten und Kenntniskomponenten im Leseprozess, die nicht alle  
3033 neu erworben werden müssen.

3034 Die folgenden Ausführungen beruhen auf Hypothesen zum muttersprachlichen Lese-  
3035 prozess, die meist durch experimentelle Daten aus der Kognitionspsychologie unterstützt  
3036 werden (für die sehr umfangreichen bibliographischen Daten vgl. Lutjeharms 1994 und  
3037 2007).

3038 *Die graphophonische Ebene* umfasst die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung  
3039 und die phonologische Rekodierung, d. h. die Umsetzung der mit den Augen wahrge-  
3040 nommenen Zeichen in einen – möglicherweise sehr abstrakten – phonologischen Kode.  
3041 Geübte Lesende fixieren nur bestimmte Wortteile oder Wörter und nehmen dabei auch  
3042 das Umfeld wahr. Die periphere Sicht steuert die Wahl des nächsten Fixationspunktes.  
3043 Wahrscheinlich erkennen wir Rechtschreibmuster und/oder Morpheme, denn es wird ein  
3044 Wortsuperioritätseffekt beobachtet, d. h. Wörter werden schneller und besser gelesen als  
3045 eine Reihe einzelner Buchstaben. Dabei werden Redundanz in der Rechtschreibung und  
3046 Vertrautheit mit Wörtern ausgenutzt. Wortfrequenz ist ein wichtiger Faktor, denn bei  
3047 häufiger Aktivierung verringert sich die Verarbeitungszeit. Oft reicht der Wortanfang für  
3048 die Worterkennung. Das Wortende wird daher meist weniger beachtet.

3049 Inwiefern geübte Lesende die phonologische Rekodierung zur Worterkennung brau-  
3050 chen, ist umstritten. Vieles deutet darauf hin, dass eine phonologische Repräsentation  
3051 zumindest aktiviert wird. Subvokale Tätigkeit wird vor allem bei schwachen Lesenden  
3052 und bei schwierigen Textvorlagen beobachtet. Sie hängt mit der bewussten Verarbeitung  
3053 im Arbeitsgedächtnis zusammen, bei der Informationen für kurze Zeit bereitgehalten

werden müssen. Für verbale Informationen geschieht dies mit Hilfe des akustischen Codes, der allerdings nicht bis zur – äußerlich erkennbaren – subvokalen Tätigkeit zu gehen braucht.

Bei der *Worterkennung* handelt es sich um den lexikalischen Zugriff auf eine Wortform im mentalen Lexikon, bei dem ein Zeichen als Wort in einer bestimmten Sprache erkannt wird (vgl. Lutjeharms 2004). Das mentale Lexikon ist die Bezeichnung für das Sprachwissen im Gedächtnis. Bei fehlender Aufmerksamkeit oder bei einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses bleibt der Zugriff auf der Formebene stecken. Viele Forschungsdaten lassen eine wichtige Rolle der Morpheme bei der Worterkennung vermuten. Wörter in einem passenden Kontext werden schneller erkannt als isolierte Wörter. Dies hängt damit zusammen, dass beim Zugriff auf eine Wortrepräsentation ein ganzes Netzwerk oder benachbarte Stellen im mentalen Lexikon mitaktiviert werden (das sogenannte „*priming*“), was die Weiterverarbeitung beschleunigt. Dass morphologische Ähnlichkeit – auch sprachübergreifend – zu Primingeffekten führt, ist wiederholt gezeigt worden.

Seit Ende der 1980er Jahre wird die *syntaktische Verarbeitung* in verschiedenen Sprachen und auch im Sprachvergleich untersucht (vgl. Lutjeharms 1998). Die meisten dieser Untersuchungen wurden im Rahmen des Wettbewerbsmodells (*competition model*) von MacWhinney und Bates (1989) durchgeführt. Nach diesem Modell werden mehrere Oberflächenindikatoren gleichzeitig in unterschiedlichen Kombinationen und – je nach Zweckmäßigkeit – mit wechselnder Gewichtung verarbeitet. Bei diesen Auslösern handelt es sich beispielsweise um Wortfolge, lexikalische Einheiten mit ihren Eigenschaften – wie Belebtheit/Unbelebtheit oder Valenz –, um Kongruenz und andere morphologische Informationen. Die Gültigkeit eines Auslösers ergibt sich während des Spracherwerbsprozesses aus der Anwendbarkeit und der Zuverlässigkeit, d. h. daraus, wie oft er vorkommt und wie oft er zu einer korrekten Lösung führt. Für das Deutsche gilt, dass auf Grund der morphologischen Informationen entschieden wird, sobald diese vollständig sind, aber auch die Wortfolge spielt eine Rolle.

Bei guter Sprachbeherrschung verlaufen die Worterkennung und die syntaktische Analyse automatisch. Diese unteren, formbedingten Verarbeitungsebenen werden als Dekodierung bezeichnet. Die *semantische Verarbeitung*, das eigentliche Textverständnis, entsteht aus einer Interaktion der Ergebnisse der Dekodierprozesse mit inhaltlichem Vorwissen und erfordert Aufmerksamkeit. Das Vorwissen unterstützt das Antizipieren und Einordnen der Informationen. Vielleicht muss von nur minimal organisierten Kenntnissen ausgegangen werden, mit deren Hilfe während der Verarbeitung eine aufgabenorientierte Kenntnisstruktur generiert wird. Neue Informationen können nur aufgenommen werden, wenn im Langzeitgedächtnis Begriffe aktiviert worden sind, anhand deren sie eingeordnet werden können. Eine Überschrift, ein passendes Bild oder eine vorangestellte Zusammenfassung sind wichtige Verstehenshilfen, weil sie eine Erwartungshaltung auslösen, die den Einsatz der Dekodierprozesse unterstützt.

Mit den Ergebnissen der Dekodierprozesse wird eine propositionale Repräsentation der Satzinhalte aufgebaut, die bei geübten Lesenden und bei für sie leichtem Textinhalt vielleicht automatisch geschieht, obwohl dabei schon Inferenzen erforderlich sind. Die propositionalen Repräsentationen bilden die Grundlage für die Konstruktion eines mentalen Modells des Textinhaltes. Das mentale Modell besteht aus verdichteten Textinformationen und Vorwissen. In dieser Gedächtnisrepräsentation des Textes ist die Sprach-

3100 struktur nicht enthalten, d. h. sie ist nicht mehr abrufbar. Die Textoberflächenform ist  
3101 aber in einer anderen Repräsentation gespeichert, denn auch wenn eine Textvorlage nicht  
3102 (mehr) als bekannt empfunden wird, wird sie bei erneuter Lektüre schneller verarbeitet.

### 3103 2.3. Lesen in einer Fremdsprache

3104 Wenn muttersprachlich geübte Lesende eine Fremdsprache erwerben, kann es sein, dass  
3105 sie zuerst mit einer neuen Schrift konfrontiert werden. Viele Deutschlernende brauchen  
3106 allerdings keine (völlig) neuen Schriftzeichen zu erwerben, weil sie die lateinische Schrift  
3107 schon von der Ausgangssprache her oder durch den früheren Erwerb einer anderen  
3108 Fremdsprache – meist Englisch – beherrschen. Dann müssen nur einige Zeichen (Um-  
3109 laut, ß) sowie die Großschreibung der Substantive neu gelernt werden.

3110 Bei bekannter Schrift führt – anders als beim muttersprachlichen Erwerb der Lesefer-  
3111 tigkeit – nicht die Mustererkennung zu Problemen, obwohl die Lesenden meist mit  
3112 neuen Häufigkeiten bestimmter Buchstabenkombinationen konfrontiert werden. Die Le-  
3113 senden der Fremdsprache werden zu schwachen Lesenden, weil es beim Dekodieren kei-  
3114 nen lexikalischen Zugriff geben kann, solange für die Wörter oder Morpheme keine men-  
3115 talen Repräsentationen im Lexikon vorhanden sind. Sogar sehr geübte Lesende einer  
3116 Zweitsprache lesen sie langsamer als die Muttersprache, was wohl auf geringere Automa-  
3117 tisierung der unteren Verarbeitungsebenen zurückzuführen ist. Allerdings wird für das  
3118 Wiedererkennen weniger Festigung verlangt als für den Abruf bei der Sprachproduktion.

3119 Syntaktische Auslöser müssen – wie der Wortschatz – so weit erworben werden,  
3120 dass sie automatisch erkannt und verarbeitet werden können, jedenfalls wenn sie für das  
3121 Satzverstehen erforderliche Hinweise enthalten. Für Lernende, deren Ausgangssprache  
3122 eine feste Wortfolge hat, bildet die flexible deutsche Wortfolge oft die größte Herausfor-  
3123 derung. Aber auch Flexionsendungen, besonders die Kasusendungen, sind schwierig. Sie  
3124 können zwar redundant sein, aber ihre Dekodierung kann auch notwendig sein, um  
3125 Fehldeutungen zu vermeiden. Inhaltliches Vorwissen, Grammatikkenntnisse, text- und  
3126 satzbedingte Faktoren sowie die Ausgangssprache und sonstige Sprachkenntnisse bestim-  
3127 men mit wechselnder Gewichtung, welche syntaktischen Auslöser jeweils für das Verste-  
3128 hen erforderlich sind. Lesende einer Fremdsprache – so konnte im Rahmen des Wettbe-  
3129 werbsmodells gezeigt werden – setzen anfänglich muttersprachlich bedingte Strategien  
3130 der syntaktischen Verarbeitung ein. Sie behalten diese bei, wenn die Verarbeitung da-  
3131 durch nicht beeinträchtigt wird. Im Verlauf des Spracherwerbs kommen immer mehr für  
3132 die Zielsprache geeignete Strategien zur Anwendung.

3133 Wenn die Verarbeitung der unteren Ebenen gestört verläuft, verlangen Worterken-  
3134 nung und syntaktische Analyse Aufmerksamkeit, die dann der semantischen Verarbei-  
3135 tung fehlt. Deshalb verlassen sich Lesende in der Fremdsprache häufig auf das Inferieren  
3136 oder übergehen Textteile, um eine unmittelbare Sinnentnahme zu ermöglichen. Diese  
3137 kompensatorischen Rate- und Vermeidungsprozesse werden oft automatisch eingesetzt,  
3138 führen also nicht immer zu einem gestörten Leseprozess. Wie sinnvoll sie sind, ist sehr  
3139 situations- und aufgabenbedingt. Bei Vertrautheit mit dem Textinhalt können sie erfol-  
3140 reich sein; sie können aber auch zu einer völlig fehlgeleiteten Textdeutung führen. Beim  
3141 Versuch, Kohärenz herzustellen, kann die Fehldeutung eines Wortes oder einer Struktur  
3142 die weitere Textinterpretation stark beeinträchtigen. Auch fehlendes inhaltliches Vorwis-  
3143 sen kann trotz korrekter Dekodierung zu Fehldeutungen führen, wenn die Lesenden

nicht die eigentlichen Adressaten sind, wie dies übrigens auch beim Lesen der Muttersprache vorkommt. Bei ungestörter Dekodierung geschieht die Sinnentnahme ähnlich wie beim Lesen der Muttersprache.

## 2.4. Textschwierigkeit

Die Textschwierigkeit kann nicht objektiv bestimmt werden, weil sie sehr adressatenabhängig ist. Textexterne Faktoren wie Sprachkenntnisse und inhaltliches Vorwissen interagieren mit textinternen Faktoren wie Redundanz, Satzlänge, Wortreichtum usw. Daher helfen Formeln zur Bestimmung der Textschwierigkeit wenig. Im Allgemeinen sind lange Sätze – besonders bei Satzklammern – und lange Nominalphrasen schwierig, weil sie das Arbeitsgedächtnis überlasten können. Schriftlich fixierte Texte haben jedoch den Vorteil, dass man das Dekodiertempo selbst bestimmt und immer wieder zurückgehen kann. Im Anfängerunterricht kann mit sehr kurzen Texten bzw. Textausschnitten gearbeitet werden.

## 3. Lesen und Fremdspracherwerb

Lesen ist einerseits ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen, andererseits ist Spracherwerb die wichtigste Vorbedingung zum Lesen der Fremdsprache (Art. 106). Konkrete Vorschläge und Anregungen zur Arbeit mit Lesetexten und zur Übungsgestaltung bieten u. a. Lutjeharms 1994 und Ehlers 2006. Es folgen hier nur allgemeine Hinweise:

Aus mehreren Gründen darf die Aussprache – sogar wenn Lesen die einzige Zielfertigkeit ist – nicht vernachlässigt werden. Es ist zwar nicht sicher, aber doch möglich, dass der phonologische Kode für den lexikalischen Zugriff notwendig ist. Für die Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis spielt der phonologische Kode eine wesentliche Rolle. Wir brauchen ihn weiter für den Wortschatzerwerb und für die Rezirkulation (das Aufrechterhalten von Informationen im Arbeitsgedächtnis) bei der Wörterbuchverwendung. Auch müssen Lernende nach Wortbedeutungen fragen können. Zudem sind sie meistens an der Aussprache interessiert. Dies bedeutet nicht, dass Texte laut (vor)gelesen werden sollten, auch wenn lautes Lesen von Textteilen sinnvoll sein kann, da es in Kombination mit der visuellen Vorlage das Einprägen der Wörter unterstützt und die Segmentierung der Wortsequenz verdeutlicht, was in der Anfangsphase des Spracherwerbs hilfreich ist. Eine zweckmäßige Lesestrategie ist es nicht. Das Umsetzen in Laute beansprucht Gedächtniskapazität und erschwert dadurch die Sinnentnahme.

Um eine möglichst automatisierte Worterkennung zu ermöglichen, sind Wortschatzübungen an Hand des Textes erforderlich, die einen wiederholten lexikalischen Zugriff bewirken. Wegen ihrer Bedeutung für die Worterkennung muss die Morphemebene berücksichtigt werden. Übungen mit morphologisch definierten Wortteilen verkürzen die Reaktionszeiten beim Zugriff auf alle Wörter mit diesen Morphemen. Daher sind Erkennungsaufgaben zu Stammformen, Flexionsmorphemen und Affixen sinnvolle Übungen.

Inwiefern die syntaktische Analyse geübt werden muss, ist stark vom Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache abhängig, d. h. davon, wie erfolgreich muttersprachlich

3184 bedingte – oder auf Grund weiterer Sprachkenntnisse automatisierte – syntaktische  
3185 Verarbeitungsstrategien eingesetzt werden können. Fehleranalysen, eventuell kombiniert  
3186 mit Retrospektionsdaten und der Beobachtung der Lernenden, sind aufschlussreich für  
3187 die Übungsgestaltung. Erkennungsübungen zu für das Verstehen relevanten Flexionsen-  
3188 dungen unterstützen die Wahrnehmung und können zur Eliminierung unzweckmäßiger  
3189 Vermeidungsstrategien beitragen. Erst durch wiederholtes Lesen können sich allmählich  
3190 automatische Routinen entwickeln, die eine direkte Sinnentnahme ermöglichen.

3191 Lesen ist immer eine Form der Fertigungsübung. Jedes Lesen verbessert die Dekodier-  
3192 fähigkeit, weil der Zugriff auf Wörter und syntaktische Auslöser durch Wiederholung  
3193 erleichtert wird. Besonders am Anfang des Spracherwerbs ist deshalb wiederholtes Lesen  
3194 derselben Textvorlage sinnvoll, aber damit die Wiederholung nicht demotivierend wirkt,  
3195 sind unterschiedliche Aufgaben zum Text notwendig. Eine sinnerschließende Aufgabe ist  
3196 ein guter Anfang, denn die Sinnentnahme ist das eigentliche Ziel, die Dekodierung nur  
3197 das Mittel. Dazu können Lesestile oder Lesestrategien eingesetzt werden, die durch die  
3198 Leseabsicht bedingt werden und je nach Textstelle variieren können. Die Bezeichnungen  
3199 sind nicht immer einheitlich, aber es werden im Allgemeinen vergleichbare Formen unter-  
3200 schieden. Beim *suchenden Lesen* wird nur nach einem Zeichen (Wort, Name, Zahl ...)   
3201 gesucht, während man sich beim *orientierenden Lesen* einen schnellen Überblick über  
3202 Text und Textinhalt verschaffen möchte. Beim *cursorischen Lesen* folgt man dem Text-  
3203 aufbau und versucht, das Wesentliche des Inhaltes zu erfassen; beim *totalen Lesen* sollen  
3204 möglichst alle Informationen verarbeitet werden. Das *argumentative Lesen* ist eine inten-  
3205 sive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt, wobei viel elaboriert wird, d. h. Inferenzen  
3206 zum Textinhalt gebildet werden, die von den Verfassenden nicht intendiert wurden.

3207 Ein wichtiger Vorteil der Arbeit mit schriftlich fixierten Texten in einer Klassensitua-  
3208 tion ist, dass sie autonomes Lernen ermöglicht (vgl. Art. 128). Nicht alle Lernenden brau-  
3209 chen denselben Text zu lesen oder dieselben Aufgaben zu machen. Manche werden lieber  
3210 intensiv mit einem Text arbeiten, andere lesen lieber viele Texte. Beides ist sinnvoll. Wich-  
3211 tig ist, dass viel gelesen wird. Wenn die Lernenden selbst (z. B. im Internet) nach Texten  
3212 für die Arbeit im Unterricht suchen, unterstützt dies nicht nur die Motivation. So wird  
3213 zusätzlich viel gelesen, auch wenn es sich nur um orientierendes Lesen handelt. Differen-  
3214 zierung ist notwendig, weil die Zweckmäßigkeit von Erwerbsstrategien mit der Persön-  
3215 lichkeit der Lernenden zusammenhängt. Dies gilt auch für *Lesestrategien* wie kontextuel-  
3216 les Raten, Ausnutzen der Textstruktur, Unterstreichen der wichtigsten Inhaltswörter oder  
3217 Übergehen unwichtiger Wörter. Das Problem ist nämlich, dass Strategien mehr oder  
3218 weniger erfolgreich angewendet werden können. Manche Lernende müssen dazu ange-  
3219 halten werden, sich mehr zuzutrauen und kontextuelles Raten einzusetzen; andere müs-  
3220 sen lernen vorsichtiger zu sein und schneller zum Wörterbuch zu greifen. Sie sollten sich  
3221 daher des eigenen Strategieinsatzes beim Lesen und dessen Erfolgschancen bewusst sein.  
3222 Beim Strategieinsatz sind gute Lesende – wie auf allen Ebenen der Verarbeitung –  
3223 erfolgreicher, weil sie mehr Hinweise gleichzeitig verarbeiten können. Schwache Lesende  
3224 brauchen daher entsprechend mehr Sprachkenntnisse, um eine vergleichbare Sinnent-  
3225 nahme zu erreichen. Strategietraining ist eine der Möglichkeiten, sich wiederholt und  
3226 zielgerichtet mit der Textvorlage zu beschäftigen, was auf jeden Fall zum Spracherwerb  
3227 beiträgt.

