Swantje Ehlers
Gießen

Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache

Vengono descritte dapprima le abilità parziali che costituiscono la competenza di lettura nella L1, cioè i processi di percezione primari (riconoscimento visivo delle parole), sui quali si fondano i processi di comprensione di livello più alto, che implicano le capacità di selezione e astrazione e la capacità inferenziale. In che misura questi processi sono trasferibili dalla L1 alla L2? Pare assodato che la capacità di lettura, una volta acquisita in una lingua, sia trasferibile ad altre lingue, ma che sia importante anche il livello di competenza nella lingua straniera, per quanto riguarda l'automazione delle abilità di base e le operazioni cognitive. La didattica dovrà concentrasi quindi sullo sviluppo delle abilità di selezione, fondamento delle abilità inferenziali. L'esemplificazione delle strategie avviene mediante testi narrativi: contraria all'insegnamento tradizionale fondato sui quesiti sul testo, i quali impediscono un approccio creativo ad esso, l'autrice propone in alternativa una serie di strategie facili da apprendere e atte a sviluppare l'autonomia nella lettura, ma sottolinea che queste strategie, se non accompagnate dallo sviluppo della consapevolezza della loro utilità e dei loro effetti, risultano sterili e non trasferibili ad altre letture. L'ultimo paragrafo è dedicato a strategie metacognitive di monitoraggio e pianificazione del proprio processo di lettura. (red.)

Einleitung

Das Konzept der Kompetenz spielt in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte um Mindeststandards und Integration von Risikogruppen, die nicht über ausreichende Lesefähigkeiten verfügen, um eine erfolgreiche Schulkarriere und Berufsausbildung machen zu können, eine zentrale Rolle. Gegenüber diesen neueren Debatten fokussiert die moderne empirische Leseforschung seit den 1960er Jahren den Lesekompetenzbegriff. Sie geht davon aus, dass Lesen eine komplexe Fähigkeit ist, die in einzelne Teilfähigkeiten untergliedert werden kann. Für die Lesedidaktik bietet diese Zerlegung in Teilkompetenzen eine Basis, um ein Lesecurriculum entwickeln, mögliche Leseverständnisprobleme identifizieren und entsprechende Fördermaßnahmen ergreifen zu können. Was aber ist Lesen, was sind die Teilkomponenten von Lesefähigkeit?

Was ist Lesen?

Lesen ist ein Vorgang, der mit primären Wahrnehmungsprozessen beginnt. Deren Ergebnis ist die Buchstaben-/Silben-Erkennung. Er verläuft weiter über die Zuordnung von Gesprochenem und Gedrucktem (= phonologisches Rekodieren) bis zur Identifikation von Wörtern und dem Erfassen von Wortbedeutungen. Mit Wörtern sind bestimmte Eigenschaften verbunden, wie Schreibweise, Aussprache, morphologische Eigenschaften und thematische Funktionen, für die es einen Eintrag in unserem mentalen Lexikon gibt. Dieses Wissen muss zugänglich sein, um Wörter erkennen zu können. Frequente Wörter werden leichter erkannt als unvertraute und morphologisch einfache Wörter leichter als morphologisch komplex aufgebaute Wörter. Nachdem die Wörter erkannt sind, müssen die Begriffe in eine inhaltliche Beziehung gebracht werden; dabei übernimmt die Syntax eine Hilfsfunktion. Das Ziel besteht darin, den Aussageinhalt eines Satzes zu erfassen. Da die Sätze nicht isoliert stehen, sondern in einem textuellen Zusammenhang, müssen die Verbindungen zwischen den Sätzen und ihre Integration in einen Textzusammenhang z. B. durch anaphorische und kataphorische Beziehungen (Vor- und Rückwärtsverweise) hergestellt werden, bis eine Textkohärenz erreicht ist. Kohärenz bezeichnet die zugrunde liegenden Zusammenhänge eines Textes; dazu gehören auch Zeit- und Kausalitätsbeziehungen, die nicht unbedingt in einem Text versprachlicht werden müssen. Der Leser braucht die entsprechenden Konzepte (Begriffe) über Zeit, Raum oder Kausalität, um Kohärenz herstellen zu können.

Diese einzelnen Verarbeitungsschritte verlaufen nicht nur im zeitlichen Nacheinander, sondern parallel. In einem Zeitmoment muss der Leser viele Informationen aufnehmen, bewerten, filtern, ordnen und vor allem auch mit dem verbinden, was er zuvor gelesen hat und an Wissen und Erfahrungen mitbringt. Für ein erfolgreiches Lesen muss der Leser das Gelesene mit Wissen über beschriebene Sachverhalte oder Ereignisse verknüpfen. Fehlt z. B. ein Konzept, dann kann der Leser möglicherweise das Sprachzeichen dekodieren, aber es bleibt ohne Sinn. Konzepte sind in unserem Gedächtnis nicht isoliert gespeichert, sondern sie sind mit anderen zu Schemata verknüpft, die unser Wissen über

typische Zusammenhänge in einem Realitätsbereich enthalten.
Um diese Anforderungen an den Leser, die auch Gedächtnisleistungen von ihm verlangen, ökonomisch zu handhaben, müssen die grundlegenden Teilfertigkeiten (visuelle Analyse bis zur Worterkennung) automatisiert werden. Automatismen sind eine wichtige Voraussetzung für flüssiges Lesen und sie setzen Ressourcen frei für höherstufige Verstehensprozesse, die langsamer verlaufen und Aufmerksamkeit vom Leser erfordern. Ein wesentlicher Kern für die Lesegeschwindigkeit ist eine schnelle und kontextfreie Worterkennung, die Verknüpfung von Altem und Neuem und die Gleichzeitigkeit, mit der der Leser von verschiedenen Wissensquellen Gebrauch machen kann, wie sprach-, text- oder weltbezogenes Wissen.
Das Lesen zeichnet sich durch selektive, abstrahierende und inferentielle Prozesse aus. Der Leser muss in der Lage sein, wichtige und unwichtige Informationen voneinander zu trennen (**Selektivität**). Die Filterung von wichtig/unwichtig ist insbesondere beim Lesen längerer Erzählungen oder Romane bedeutsam, damit wir flüssig und verstehend, Nebensächliches außer Acht lassend, über einen Text gleiten können. Wonach jedoch entscheidet der Leser, was wichtig ist? Es ist in erster Linie das Thema eines Textes, an dem sich der Leser orientiert. Er wählt aus, was thematisch wichtig ist. Über dieses objektive Kriterium hinaus spielen jedoch auch subjektive Faktoren eine Rolle. Die Interessen, Neigungen, Emotionen und Identifikationen des Lesers lenken seine Aufmerksamkeit, so dass von Leser zu Leser unterschiedliche Textverständnisse entstehen.
Der Leser muss zudem von vielen Detailinformationen **abstrahieren** können und übergeordnete Kategorien/ Einheiten bilden, sonst würde er sein Gedächtnis überlasten und das Lesesystem würde zusammen brechen. Hinzu kommt, dass der Leser fortlaufend über das Gedruckte hinausgeht und mehr liest, als in einem Text geschrieben steht. Er liest zwischen den Zeilen, überlegt, was Figuren in einer Geschichte denken oder empfinden oder was einer Situation voraus- oder vorangehen könnte. Solche konstruktiven Leistungen des Lesers nennt man **Inferieren**. Es bedeutet zweierlei: Zum einen steuert der Leser Informationen bei, um sinnvolle Zusammenhänge bilden zu können und damit zu einem Verständnis zu gelangen, zum anderen stellt der Leser Beziehungen zwischen Textteilen her. Inferenzen kommen überall dort ins Spiel, wo die Texte an der Oberfläche lückenhaft sind und vieles nicht explizit machen, was zum Verständnis erforderlich ist. Man unterscheidet zwischen lokalen Schlussfolgerungen, die sich auf Prozesse unterhalb der Satzebene beziehen und z. B. Satzteile verknüpfen oder das Bezugswort für ein Pronomen identifizieren, und globalen Schlussfolgerungen, z. B. das Thema eines Textes oder erzählerische Intentionen ableiten. Inferieren ist eine Aktivität des Lesers, die einerseits auf dem Text beruht und andererseits auf seinem Wissen. Er kann flach lesen, wenige Schlussfolgerungen ziehen und damit eine arme Bedeutungsstruktur erzeugen, oder tiefergehend lesen, indem er inferentiell reiche Bedeutungsstrukturen erzeugt. Geht ein Leser weit über einen Text hinaus und verknüpft die Inhalte mit seinen subjektiven Erfahrungen, Assoziationen und Vorstellungen, so spricht man von **Elaborationen**.
Lesen hat somit eine sprach- und lesespezifische und eine allgemein kognitive Komponente. Zur ersten gehören u. a. Wortschatz- und Grammatikkenntnisse; das eigentlich Lesespezifische sind die schriftzeichenbasierten Prozesse; zur allgemein kognitiven Komponente gehören vor allem Schlussfolgerungen und Problemlösevorgänge.

Lesen in der Zweit-/Fremdsprache
Die oben genannten Teilfähigkeiten sind grundlegend für den kognitiven Prozess des Lesens. Was aber unterscheidet das Lesen in der Muttersprache (L1) vom Lesen in der Fremdsprache (L2)[1]?

1. Fremdsprachenkenntnisse: Da Lesen auf mündlichen Fertigkeiten aufbaut, haben Sprachkenntnisse in der L2 – darunter werden vor allem Wortschatz und Grammatik verstanden – einen entscheidenden Einfluss auf den Leseerwerb in der Fremdsprache. Ein zu geringer Wortschatz und mangelnde Grammatikkenntnisse schränken die Lesefähigkeit ein.

2. Erstsprachige Lesefähigkeit: Von Einfluss auf den Fremdsprachenerwerbsprozess ist das Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache. Diese Interdependenz wird vor allem an der Lesefähigkeit festgemacht. Nach der prominenten Interdependenzhypothese, die im Rahmen der Bilingualismusforschung entwickelt wurde[2], werden Lesefähigkeiten nur einmal grundständig in einer Sprache erworben und transferieren somit von der Sprache, in der sie zuerst erworben wurden, auf eine zweite. In der fremdsprachlichen Leseforschung hat es eine lange Diskussion gegeben, ob und inwieweit die Fremdsprachenkompetenz oder die zuerst in einer Sprache erworbenen Lesefähigkeiten das Lesenlernen in der L2 bestimmen. Beide haben einen Einfluss, aber offensichtlich sind Leseprobleme beim beginnenden Lesen eher auf mangelnde Fremdsprachenkenntnisse zurückzuführen (Alderson 1984).

3. Leseflüssigkeit: Typisch für das fremdsprachige Lesen ist die verringerte Leseflüssigkeit gegenüber dem muttersprachigen Lesen und die kürzere Lesezeitspanne, die Fähigkeit also, textuelle Informationen im Kurzzeitgedächtnis zu behalten. Eine zu geringe Lesegeschwindigkeit kann das

Leseverstehen insgesamt beeinträchtigen. Eine Ursache für eine verlangsamte Lesegeschwindigkeit liegt in eingeschränkten Wortschatzkenntnissen und in der mangelnden Automatisierung von Grundfertigkeiten.

4. Wissen: Im Unterschied zum muttersprachigen Lesen reicht häufig das Hintergrundwissen für ein verstehendes Lesen nicht aus; die Konzepte sind entweder gar nicht verfügbar oder aber nicht differenziert genug. Mit Hintergrundwissen ist das weltbezogene Wissen gemeint, das je nach Thema eines Textes spezifiziert werden kann in: Wissen über Gegenstände, Handlungen, Institutionen mit den dort geltenden Normen und Vorschriften, über gesellschaftliche Konventionen, Traditionen und Geschichte. Wörter in einem Text aktivieren erforderliches Hintergrundwissen bei einem Leser. Daher ist Wortschatzarbeit so bedeutsam für die Entwicklung von Lesefähigkeit und die konkrete Texterschließung.

5. Inferierfähigkeit: Eine weitere Differenz zwischen dem L1- und L2-Leser besteht in der Inferierfähigkeit. Oft ist der L2-Leser eng an der sprachlichen Basis orientiert und erzeugt zu wenig Inferenzen, um sich ein Bild von der beschriebenen Situation machen zu können. Dies beruht auch darauf, dass bei L2-Lesern wichtige und unwichtige Bedeutungen oft gleichermassen aktiv bleiben. Deshalb sollten selektive Fähigkeiten speziell geschult werden.
Im Folgenden richte ich das Augenmerk nicht auf die Grundfertigkeiten, sondern auf höherstufige Lesefähigkeiten (Selektivität, Inferenzen) und werde deren Fördermöglichkeiten an konkreten Beispielen aufzeigen[3]. Ich beschränke mich dabei auf literarische Texte.

Schulung selektiver Fähigkeiten
Das erste Ziel des Lesens eines literarischen Textes besteht im Erfassen des Hauptgedankens. Damit ist ein literarischer Text in der Regel nicht erfasst, aber es ist die primäre Verständnisebene, auf der vertiefendes Verstehen aufbaut. Um dahin zu kommen, muss der Leser Wichtiges von Unwichtigem trennen. Zu den in der Fremdsprachendidaktik bekannten Verfahren der Schulung selektiver Fähigkeiten gehören: die Schlüsselwortmethode, bei der die Wörter/Phrasen, die die Kerninformationen tragen, unterstrichen oder herausgelöst werden. Ein Hauptkriterium für den Leser, um zu entscheiden, was Schlüsselwörter sind, ist das Thema oder der rote Faden eines Textes. Je nach Textsorte kann das Thema im Titel schon benannt sein und bietet damit dem Leser eine Orientierung. Oftmals gibt der erste Satz von Abschnitten (*topic sentence*) das Thema an. Wenn es z. B. im Rapunzel-Märchen heißt „Rapunzel ward das schönste Kind unter der Sonne.“, dann ist Rapunzel das Thema des Abschnitts, alle weiteren Aussagen sind auf sie bezogen und müssen in ein Gesamtkonzept der Figur integriert werden. Weiterhin ist es hilfreich für den Leser, Kontextinformationen (z. B. Titel, Bild) zu nutzen. Folgende Übungen sind geeignet, um Selektivität und die Fähigkeit, den Hauptinhalt eines Textes zu erfassen, zu schulen:

Schlussfolgerungen ziehen
Eine Voraussetzung für Inferenzen in der L2 sind selektive Fähigkeiten und damit das Erkennen von wichtigen Wörtern, Konzepten und Aussagen sowie das Beherrschen von Grundfertigkeiten. Eine weitere Bedingung, um verborgene zeitliche, motivationale oder kausale Zusammenhänge ableiten zu können, sind Wissensvoraussetzungen (Sprach- und Weltwissen). Die experimentelle Psychologie hat in Bezug auf erzählende Texte eine Typologie von Inferenzen entwickelt (Graesser 1994), die in didaktischer Perspektive eine Grundlage für eine gezielte Schulung von Schlussfolgerungsfähigkeiten in der L2 und für die Diagnose von Leseproblemen bietet. Diese Typologie bezieht sich auf die Ereignisstruktur von Narrativen, d. h. auf die Ketten von Ereignissen (Handlungen, Geschehnisse), die erzählten Geschichten zugrunde liegen und die zeitlich und kausal miteinander verknüpft sind. Zum Handlungsaufbau gehören bestimmte Konflikte, die zumeist den Kern von Geschichten ausmachen, und eine Lösung, auf die die Geschichte hinsteuert. Zu Handlungen gehören wiederum Figuren als Handlungsträger. Des weiteren sind Handlungen dadurch gekennzeichnet, dass sie zielorientiert sind und in raum-zeitlichen Verhältnissen stattfinden. Figuren haben wiederum bestimmte Motive, die ihr Handeln leiten und sie stehen in Beziehung zu anderen Figuren.

Übungen zum Erfassen des Hauptgedankens eines Textes:

1. Schlüsselwortmethode
2. Zusammenfassen
3. Themen ableiten
4. einzelnen Passagen Titel zuordnen
5. Fragen zum Text formulieren
6. nach Antworten auf Fragen suchen
7. w-Fragen als Hilfestellung: wer – was – wann – wo - warum
8. *Mind-Mapping*, d.h. Kernbegriffe suchen und ihre Beziehung optisch visuell veranschaulichen
9. Flussdiagramm erstellen (funktioniert vor allem bei Texten, die einen Handlungsablauf darstellen)
10. Zuordnen von Text und Bild

Typischerweise werden die Ziele von Figuren, ihre Motive, Gefühle und Beziehungen zu anderen Figuren nicht direkt im Text mitgeteilt, sondern müssen vom Leser aus äußerem Verhalten von Figuren erschlossen werden. Folgende **Typen von Inferenzen** lassen sich unterscheiden:

1.	Ziel:	Welches Ziel verfolgt die Figur?
2.	Motive:	Was sind die Motive der Figur?
3.	Folgen:	Welche Folgen hat ein Ereignis?
4.	Reaktion:	Wie reagiert eine Figur innerlich auf ein Ereignis (Gefühle)
5.	Eigenschaften:	Welche Charaktereigenschaften besitzt die Figur?
6.	Thema:	Was ist das Thema der Geschichte? Worum geht es eigentlich?
7.	Hypothesen:	Was könnte als nächstes geschehen?

Auch das Erkennen, worauf sich ein Pronomen bezieht, ist eine Inferenz und oft für Fremdsprachenleser schwierig zu erkennen. Um Inferenzen, die für das Textverstehen notwendig sind, zu identifizieren, ist es hilfreich für den Lehrer und seine Planung, wenn er einer Geschichte Fragen zuordnet, wie in dem folgenden Beispiel das sich auf den Text S. 35 bezieht. Die Antworten sind die Schlussfolgerungen des Lesers.

Fragen	**Typen von Inferenzen**
1. Worauf bezieht sich „die“ und „Sie“?	Herstellen von referentieller Identität
2. Warum beachten „die“ die Ich-Erzählerin nicht?	Motive
3. Warum heißt sie in der Schule „Ursula“ und nicht „Ulla“?	Ursachen und Gründe
4. Wie reagiert Ursula darauf?	Folgen von Ereignissen
5. Wie fühlt sich Ursula?	innere Reaktion/Gefühle
6. Was möchte Ursula?	Ziel
7. Warum/wozu übt Ursula im Bus „Hallo Conny“ zu sprechen?	Absichten
8. Worum geht es in dem Text?	Thema

Eine Variante zu diesen Fragen, die der Lehrer, aber besser der Schüler stellt, besteht darin, Antwortalternativen vorzugeben und das Richtige ankreuzen zu lassen; auch in diesen Fällen setzen die Antworten schlussfolgernde Aktivitäten voraus.

1. Worauf bezieht sich „die“?	o auf die anderen Schulmädchen o auf Ursula o auf Leute im Bus
2. Warum beachten sie Ursula nicht?	o Sie sind mit sich beschäftigt. o Sie haben Ursula nicht gesehen. o Ursula ist ihnen fremd.
3. Wie reagiert Ursula darauf?	o Sie macht sich nichts daraus. o Sie fühlt sich abgelehnt. o Sie ärgert sich.
4. Was möchte Ursula?	o Sie möchte angenommen werden. o Sie möchte, dass die anderen auch mit ihr sprechen. o Sie möchte ihre Ruhe haben.
5. Warum übt sie im Bus „Hallo Conny“ zu sagen?	o Sie will Conny ansprechen. o Sie imitiert Conny. o Sie langweilt sich im Bus.

Die Frage ist zwar immer wieder der Kernausgangspunkt für Kohärenz bildende Prozesse, aber ein fragegeleiteter Unterricht wäre zu einseitig. Für eine größere methodische Vielfalt und zur Motivationssteigerung bieten sich eine Reihe von kreativen Aufgabenstellungen an, die ebenfalls die Funktion haben können, beim Lerner Schlussfolgerungsprozesse auszulösen. (cf. Tabelle S. 35)

In Bezug auf den Text von M. Pressler (s. S. 35) könnte man die Perspektive der Figur Ursula einnehmen und ihre Gedanken und Gefühle formulieren lassen. Da das Lesen und die Texterarbeitung im DaF-Unterricht in mündliche und schriftliche Kommunikationsformen eingebettet sind, empfiehlt es sich für schriftliche Aufgabenstellungen, Stützgerüste zu geben, wie z. B. den ersten Satz/Teilsatz vorgeben; oder die Zahl der Sätze für die Beantwortung der Frage vorgeben, nummerieren und möglicherweise satzverknüpfende Mittel (Konnektiven), wie *und dann*, *während*, *danach*, eintragen.

Lesestrategien

Lesen kann als eine komplexe Aufgabe betrachtet werden, die sich in einzelne Teilaufgaben untergliedern lässt, wie z. B. wichtige Informationen auswählen und unwichtige übergehen. Da diese Aufgaben hierarchisch geordnet sind, braucht der Leser Pläne, in welcher Weise, in welchen Hand-

Ursula und Conny

Seit über einem halben Jahr gehe ich jetzt schon in die neue Schule. Seit über einem halben Jahr stehe ich morgens eine halbe Stunde früher auf, fahre mit dem Bus zum Stefansplatz und steige dann in die Siebzehn um.
Dort treffe ich immer welche aus meiner Klasse. Aber die beachten mich nicht. Sie schauen an mir vorbei, über mich hinweg, als wäre ich ihnen ganz fremd. Manchmal, aber nur ganz selten, nickt Conny mir zu, sagt: „Hallo, Ursula."
Meine Mutter sagt Ulla zu mir. In der Schule heiße ich Ursula. Die anderen heißen Conny, Rike, Axi, Gigi, Kathi, Chrissie. Nur ich heiße Ursula.
Wenn ich überhaupt heiße.
Ganz allein stehe ich da zwischen fremden Menschen in der Straßenbahn und schaue zu den anderen hinüber, die reden und lachen, und ich warte, dass Conny mir vielleicht zunickt.
In den letzten drei Wochen hat sie mir dreieinhalbmal zugenickt.
Bei dem halben Mal bin ich mir nicht ganz sicher, ob sie mich gemeint hat, weil neben mir die Sabine eingestiegen ist, und die Sabine hat gelacht und die Hand gehoben. Dann ist sie zu den anderen hingegangen und hat ihnen erzählt, warum sie heute schon am Stefansplatz eingestiegen ist.
Was wäre, wenn ich die Hand heben würde und lachen und einfach hingehen?
Die Tage, an denen mir Conny zugenickt hat, sind schön. Während des Unterrichts kann ich daran denken und wenn ich mittags heimfahre, übe ich im Bus. Ich lächle aus dem Fenster hinaus, bis mein Mund ganz steif wird, nicke, sage: Hallo, Conny. Ganz lässig. Ich hebe die Hand und winke fremden Leuten auf der Straße zu. Hallo, Conny.
„Na", fragt meine Mutter, wenn ich heimkomme. „Hast du alles gekonnt? Warst du gut? Haben dich die Lehrer gelobt?"
„Ja, Mama. Natürlich, Mama."
Das stimmt auch. Ich kann immer alles, denn ich lerne so lange, bis ich alles kann.
Während ich am Schreibtisch sitze, stelle ich mir vor, dass ich es morgen tue. Morgen gehe ich in der großen Pause einfach auf sie zu und sage: Hallo, Conny, wie geht's? Sie zuckt mit den Schultern, sagt: So halt. Aber sie schaut mich dabei an und lacht. [...]

Mirjam Pressler

Leseeinheiten	**Aufgaben**	**Funktion**
Vor der Lektüre	Titel, Bild	Erzeugen von Fragen, Hypothesen und Erwartungen
Während der Lektüre	Personenporträt erstellen	Selektion von Wichtigem, Integration in einen Zusammenhang, Ableiten von Eigenschaften, Ableiten der Gefühle, Gedanken einer Figur
Tagebuch, Brief	Schluss antizipieren	Hypothesen bilden, Alternativen durchspielen
Nach der Lektüre	eine Vorgeschichte erfinden	einen plausiblen Zusammenhang zu einer Ausgangssituation rekonstruieren
	aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen	Beziehungen zwischen Figuren herstellen und Inneres ableiten

lungsschritten und in welcher Abfolge er Aufgaben durchführt. Für die jeweiligen Ziele, die mit einzelnen Leseaufgaben verbunden sind, entwickelt er Strategien, um zu einer optimalen Lösung zu gelangen. Jeder Leser wendet wiederum eigene Strategien an, so dass von Leser zu Leser unterschiedliche Wege in der Durchführung von Aufgaben durchlaufen werden mit dem Ergebnis divergierender Textverständnisse.

Das Zerlegen von Aufgaben korreliert mit Teilkompetenzen, die der Leser für die Bewältigung von Leseaufgaben erbringen muss. Für Schlussfolgerungsprozesse muss der Leser Textinformationen und sein Wissen nutzen und bei der Bildung von Themeneinheiten Schlüsselwörter. Suche nach relevantem Hintergrundwissen, Ausschließen, was nicht mit einem angewandten Wissensschema oder mit Textinformationen übereinstimmt, sind weitere Strategien. Zu bestimmten Zeitpunkten des Lesens trifft der Leser Vorhersagen über künftige Mitteilungen und Geschehnisse im Text, die er im weiteren Verlauf überprüft. Das Antizipieren ist motivationsfördernd, sollte aber nicht an beliebigen Textstellen erfolgen, sondern möglichst an Schnittstellen, wo sich Handlungsalternativen öffnen und das weitere Geschehen in diese oder jene Richtung verlaufen könnte, wie bei dem „Ursula-Text", wo am Ende offen ist, was sie nun tun wird. Das Gliedern eines Textes ist ebenfalls eine Strategie; sie hat die Funktion, Lerner für Gliederungssignale zu sensibilisieren, damit er Erzähl- und Themeneinheiten erkennt. Darunter werden zum einen sprachliche Signale verstanden (*jedoch, indessen, nach vielen Jahren, einst*), zum anderen vor allem bei erzählenden Texten räumliche, zeitliche und thematische Signale, die eine Geschichte untergliedern. Der Wechsel von Zeit, Raum und Thema strukturiert eine Geschichte und ist ein Hinweis für den Leser, was zusammengehört und damit eine Einheit bildet.

Da Lesen und einzelne Aktivitäten immer auch von den Zielen des Lesers, der gesamten Lesesituation, der Textsorte und den Anforderungen des Textes abhängen, besteht ein weiteres strategisches Verhalten in der Anpassung des Lesers an die Erfordernisse einer Situation, der Aufgabe und des Textes (kognitive Flexibilität). Diese Flexibilisierung des Leseverhaltens wird durch Einüben von Leseformen entwickelt. Die bekannten Leseformen sind: das selegierende Lesen, bei dem gezielt nach einer Information gesucht wird, detailliertes Lesen, bei

dem jede Einzelheit betrachtet wird, das überfliegende Lesen, das dem Erfassen des wesentlichen Inhaltes gilt, und das orientierende Lesen, bei dem sich der Leser einen Überblick verschaffen möchte[4].

Zusammengefasst gibt es folgende Lesestrategien, die sich im Unterricht einzeln oder in Kombination einüben lassen:

Lesestrategien

1. Selektion von wichtig/nebensächlich
2. Bilden übergeordneter Kategorien; Zusammenfassen eines Textes
3. Nutzen von Bild-/Titelinformationen
4. Antizipieren
5. Inferenzen ziehen (lokal-global)
6. Hintergrundwissen einbringen
7. Gliedern eines Textes in funktionale Einheiten
8. Kognitive Flexibilität

Zur Veranschaulichung werde ich jetzt an einem einfachen Text die Anwendung und mögliche Kombination von Lesestrategien aufzeigen: *Der Nachtvogel* von Ursula Wölffel (s. Anlage 1)[5].

Strategien	**Aufgaben/Fragen**
Nutzen von Titelinformationen	Was könnte der Titel „Nachtvogel" bedeuten? Worum geht es wohl in der Geschichte?
Selektivität	Unterstreiche die wichtigsten Wörter (maximal 10-12). Z.B.: ein Junge - Angst - nachts - allein - Nachtvogel - Schnabel - Scheibe - Blumenvase - schleuderte - Eltern - verstanden nicht - vertrieben. Alternativ können Schlüsselwörter vorher auf einer Karte notiert werden und die Schüler müssen sie in eine Reihenfolge bringen. Als Test kann eine Zusammenfassung erstellt werden.
Inferenzen	
Innere Gefühle	Wie fühlt sich der Junge?
Ursachen	Warum hat der Junge Angst?
Innere Reaktion	Wie reagiert der Junge auf seine Situation und seine Angst?
Motive	Warum wirft der Junge die Blumenvase gegen die Scheibe?
Folgen eines Ereignisses	Warum kommt der Vogel nicht wieder? Was bedeutet das für den Jungen?
Ursachen	Warum hat der Junge am Ende keine Angst mehr?
Reaktionen	Wie verhalten sich die Eltern gegenüber der Angst des Jungen?
Thema	Worum geht es in der Geschichte?
Hintergrundwissen	
Kenntnisse über Eltern und ihr Verhalten, abends auszugehen und Kinder alleine zu Hause zu lassen (ein kulturspezifisches Verhalten), einbringen.	Wo sind die Eltern? Warum lassen sie den Jungen allein?

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Diese Strategien und Aufgaben sind als Abbild von inneren kognitiven Vorgängen und Teilkompetenzen und somit als Grundlage für die Unterrichtsplanung zu verstehen, nicht jedoch als Entwurf für unterrichtliches Vorgehen. Wie die Teilkompetenzen aufgebaut und entwickelt werden können, ist eine methodische Frage, für die gilt, was oben schon in Bezug auf den Text von M. Pressler gesagt wurde, dass auch kreative Verfahren geeignet sind.

Seit der Entdeckung der Bedeutung von Lesefähigkeit und Lese-/Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht in den 1980er Jahren haben eine Reihe von Lesestrategien Eingang in die Lehrmaterialien gefunden. Typisch sind folgende Anweisungen:

> Schau dir Titel und Illustration genau an. Worum könnte es in der Geschichte gehen?

Oder die folgende Anweisung, die der Identifikation von gleichen Referenzen dient:

> Lies den Text. Unterstreiche alle Wörter, die sich auf dieselbe Person beziehen.

Derartiges Üben von Lesestrategien ist zwar im ersten Moment erfolgreich, jedoch findet kein automatischer Transfer von Strategien auf andere Leseaufgaben und Texte statt. Es handelt sich um ein blindes Training (Brown et al. 1981), da die Strategien nicht bewusst gemacht und in ihrer Funktion erklärt werden. Um Transferleistungen zu ermöglichen, müssten Lesestrategien nicht nur eingeführt und geübt werden, sondern in ihrer Wirkungsweise und ihrem Nutzen für die Bewältigung von Aufgaben erklärt werden, z. B.:

> Titel und Illustration eines Romans/ einer Geschichte geben dir Hinweise darauf, worum es in einem Roman gehen könnte. Dadurch wird ein Verständnishorizont geschaffen, der das Verstehen erleichtert.

Indem Strategien in ihrem Wozu und Weshalb erklärt werden, erhält der

Leser Einblick in sein eigenes Lesen und erkennt Gründe und Bedingungen seines jeweils verschiedenen Leseverhaltens. Er wird in Distanz zu seinem Lesen gebracht und zu einer Reflexion über den eigenen Leseprozess veranlasst. Das Wissen über das eigene Lesen und Verstehen kann wiederum produktiv für die Verbesserung von Lesefähigkeiten genutzt werden. Dabei geht der Leser von der primären Ebene des Lesens auf eine metakognitive Ebene – ein Schritt, den ich abschließend erläutern werde.

Metakognitive Strategien

Während kognitive Lesestrategien direkt am Lernmaterial Anwendung finden, dienen metakognitive Strategien der bewussten Kontrolle und Steuerung von kognitiven Prozessen. Zu den Strategien, die den eigenen Lese-/Verstehensprozess regulieren, gehören:

- Ziel bestimmen;
- Planen, wie und durch welche Hilfsmittel ein Ziel erreicht werden kann;
- Konzentration auf Hauptgedanken, außer Acht lassen von Nebensächlichem;
- Prüfen, ob bisher alles verstanden wurde;
- Gegebenenfalls zurückgehen, die kritische Stelle noch einmal lesen;
- Oder weiter lesen und versuchen, aus dem Späteren heraus die Stelle zu interpretieren;
- Identifizieren von Verständnisproblemen;
- Innehalten, bestimmen, was man weiß und wissen möchte;
- Fragen stellen zum Text;
- Prüfen, ob aus dem Text Antworten zu gewinnen sind;
- Prüfen, ob Vermutungen zutreffen;
- Bei falschen Hypothesen prüfen, wo der Fehler liegt.

Solche Prozesse der Planung und Überwachung des eigenen Leseverstehens können im Unterricht durch dialogische und kooperative Lernformen vermittelt werden. Der Andere (Schüler oder Lehrer) ist die Instanz, die bei Verstehensproblemen kritisch zurückfragt, so dass ein Lerner seine Deutungshypothese zu einem Text oder seine Zusammenfassung korrigieren muss. Ein ergänzendes Verfahren besteht darin, explizit metakognitive Strategien bereitzustellen und auch deren Anwendung in Kooperation mit anderen Lernern zu erproben:

	Wie lerne ich lesen?
1. Planen	Leseziel: Was will ich wissen? Schritte überlegen, wie man zum Ziel gelangt.
2. Kontrolle	Das eigene Verstehen überprüfen. Habe ich verstanden oder nicht? Wenn nicht, dann wähle ich eine andere Lesestrategie aus.
3. Steuerung	Worin besteht die Aufgabe? Wie kann ich meine Lesetätigkeit an die Anforderung der Aufgabe anpassen? Wie viel Zeit brauche ich und wie intensiv muss ich den Text lesen?
4. Überprüfen	Ich bewerte das Endergebnis und überprüfe, ob mein bisheriges Leseverhalten effektiv war.

Solche Strategien und Eigenbeobachtungen gehören in den Bereich der Lernen-zu-Lernen-Fähigkeiten, die vor allem in Lern- und Studiersituationen gebraucht werden. Im schulischen Kontext sind sie hilfreich als Teil eines Leseförderprogramms für leseschwache Schüler, jedoch sollten sie nicht isoliert trainiert werden. Vorrang hat immer die Auseinandersetzung mit den Gegenständen selbst, und nur in Kombination mit ihnen machen metakognitive Aktivitäten Sinn. Abschließend möchte ich noch einmal betonen, dass die Zerlegung einer übergreifenden fremdsprachlichen Lesekompetenz in Teilkompetenzen ein Instrumentarium für den Lehrer darstellt, um gezielt Lesefördermaßnahmen ergreifen zu können. Die Leistung des Lehrers besteht darin, geeignete Texte zu finden, um fremdsprachige Lesekompetenzen aufzubauen, Lesefreude zu vermitteln, der Subjektivität des Lerners Raum zu geben, ohne wiederum das Verstehen in Beliebigkeit zerfallen zu lassen, und eine methodische Vielfalt für einen anregenden und systematisch strukturierten Leseunterricht zu entwickeln. Das Erarbeiten von Texten erfolgt dabei stets in enger Verbindung zur Spracharbeit, muss jedoch auch eingebettet werden in weiterführende mündliche wie schriftliche Interaktionen. Das eigentliche Ziel bleibt letztendlich, fremdsprachige Texte verstehen zu lernen und damit einen Verstehenszugang zu einer anderen Welt zu öffnen.

Anmerkungen

[1] Im angelsächsischen Sprachgebrauch hat sich die Abkürzung L1 für *first language* und L2 für *second language* durchgesetzt, bei der nicht zwischen Zweit- und Fremdsprache unterschieden wird. Aus Gründen der Einfachheit verwende ich diese Abkürzung hier, beziehe mich bei L2 jedoch stets auf das Lesen in der Fremdsprache.
Beim Lesen in der Zweitsprache, insbesondere bei Migrantenschülern, werden verstärkt soziale, pädagogische und ökonomische Komponenten wirksam. Wie Lesen und Sozialfaktoren zusammenhängen, ist ein äußerst komplexes Thema und kann daher im Rahmen dieser Ausführungen nicht behandelt werden.

[2] J. Cummins (1979) hat diese These vor allem entwickelt.

[3] Diese Schwerpunktsetzung hängt damit zusammen, dass ich als Zielgruppe nicht den beginnenden Lerner vor Augen habe und dass Schlussfolgerungen in der fremdsprachlichen Lesedidaktik zu wenig Beachtung gefunden haben, so dass kaum Operationalisierungen vorliegen. Eine Ausnahme bildet die frühe Arbeit von F. Grellet (1981).

[4] In der Fachliteratur gibt es eine unterschiedliche Terminologie für das Leseverhalten. Ich lege die hier genannte zugrunde.

[5] Die Geschichte von U. Wölffel wird in der Fremdsprachendidaktik häufig eingesetzt. Ich greife auf diesen Text zurück, da es hier um eine exemplarische Analyse der Anwendung von Lesestrategien und der Entwicklung von einzelnen Kompetenzen geht.

Anlage 1

Der Nachtvogel

Ein Junge hatte immer große Angst, wenn er nachts allein in der Wohnung sein mußte. Seine Eltern gingen oft am Abend fort.
Dann konnte der Junge vor Angst nicht einschlafen. Er hörte etwas rauschen, und das war, als ob jemand im Zimmer atmete.
Er hörte ein Rascheln und ein Knacken, und das war, als ob sich etwas unter seinem Bett bewegte.
Aber viel schlimmer war der Nachtvogel.
Der Junge sah ihn immer ganz still draußen auf der Fensterbank sitzen, und wenn unten ein Auto vorüberfuhr, schlug der Vogel mit den Flügeln, und der Junge sah den riesigen Schatten von den Flügeln an der Zimmerdecke.
Der Junge erzählte seinen Eltern von der Angst.
Aber die sagten nur: „Stell dich doch nicht an! Du bildest dir das alles nur ein."
Und sie gingen immer wieder am Abend fort, wenn sie den Vogel nicht sehen konnten, weil sie das alles nicht glaubten.
Einmal war der Junge wieder allein, und es schellte an der Wohnungstür.
Der Junge wurde steif vor Angst.
Wieder schellte es.
Es schellte und schellte.
Dann war es still, lange Zeit war es ganz still. Dann kratzte etwas an der Hauswand. Das war der Vogel! Jetzt kletterte er mit seinen Krallen an der Mauer hoch. Jetzt war er an der Fensterbank. Und jetzt schlug er mit seinem Schnabel an die Scheibe! Einmal, zweimal, immer wieder, immer lauter, und gleich würde das Glas zerbrechen, gleich würde der Vogel ins Zimmer springen!
Der Junge packte die Blumenvase vom Tisch neben dem Bett. Er schleuderte sie zum Fenster.
Das Glas zersplitterte. Wind fuhr ins Zimmer, daß der Vorhang hoch an die Wand schlug. Und der Vogel war fort.
Auf der Straße unten hörte der Junge seine Eltern rufen.
Er rannte auf den Flur, er fand im Dunkeln sofort den Lichtschalter und den Knopf vom Türöffner. Er riß die Wohnungstür auf und lief den Eltern entgegen.
Er lachte, so froh war er, daß sie da waren. Aber sie schimpften. Ihre schönen Ausgehkleider waren naß vom Blumenwasser.
„Was soll den das wieder heißen?" fragte der Vater. „Jetzt ist die Scheibe kaputt!"
„Und mein Mantel! Sieh dir das an!" rief die Mutter. „Der Nachtvogel war am Fenster", sagte der Junge. „Der Nachtvogel hat mit seinem Schnabel ans Fenster gepickt." – „Unsinn!" sagte der Vater. „Wir hatten den Schlüssel vergessen, und du hast das Schellen nicht gehört. Darum haben wir mit einer Stange vom Bauplatz an dein Fenster geklopft."
„Es war der Nachtvogel, wirklich!" sagte der Junge. „Der Nachtvogel war es!"
Aber die Eltern verstanden das nicht. Sie gingen immer wieder am Abend fort und ließen den Jungen allein.
Er hatte immer noch Angst, er hörte immer noch das Rauschen und Rascheln und Knacken. Aber das war nicht so schlimm.
Denn der Nachtvogel kam nie mehr wieder, den hatte er vertrieben. Er selbst hatte ihn vertrieben, er ganz allein.

(Ursula Wölfel)



Mary Cassatt, Nurse reading to a little girl.

Primarliteratur

PRESSLER, Mirjam (1989): *Ursula und Conny* ist ein Auszug aus der Geschichte „Samt und Steine", in: WESTHOFF, H. (Hrsg.): *Die schönsten Freundschaftsgeschichten.* Ravensburg, Maier.
WÖLFEL, Ursula (1993): *Der Nachtvogel,* in: *Die grauen und die grünen Felder.* Ravensburg, Maier.

Sekundärliteratur

ALDERSON, J. Ch.(1984): *Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?* in: ALDERSON, J. Ch./ URQUHART, A. H. (eds.): *Reading in a Foreign Language.* London/New York, Longman.
BROWN, A./CAMPIONE, J. C./DAY, J. D. (1981): *Learning to learn: On training students to learn from texts*. in: Educational Researcher 10, p. 14-21.
CUMMINS, J. (1979): *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children.* in: Review of Educational Research 49, p. 222-251.
EHLERS, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen, Narr.
EHLERS, S. (2001): *Übungen zum Leseverstehen.* in: BAUSCH, R.*et al.* (Hrsg.): *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin, de Gruyter, p. 286-292.
GRAESSER, A.C./SINGER, M./TRABASSO, T. (1994): C*onstructing inferences during narrative text comprehension*. in: Psychological Review 101, p. 371-395.
GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, CUP.

Swantje Ehlers
ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der JLU-Gießen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören: Lesen in der Erst-/Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Lesebuch, Literaturdidaktik.