Ingo Thonhauser
Genf/Freiburg

Lesen im Ensemble literaler Kompetenzen

Warum nicht einmal eine integrierte Perspektive?

This short contribution aims at provoking discussion; I explore the possibility of looking at reading and writing as essentially one communicative language activity: namely making use of written language. The first section gives a brief outline of different ways of modelling language skills and competences. I then argue that viewing reading and writing as an ensemble is at least very plausible and, in fact, part of what we do with language every day. In the third section I take academic literacy as a case in point and rely on recent teaching experience to show how this approach could be put into practice in the classroom.

Dieser Beitrag versteht sich als Entwurf, der nicht als Gegenkonzept zur üblichen Unterscheidung von Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht (FU) verstanden sein will, sondern als Versuch, einmal das, was häufig fein säuberlich voneinander getrennt wird, etwas zu vermengen, um zu sehen, was dabei herauskommt.

1. Sprachliche Aktivitäten

Die Beschreibung sprachlicher Kompetenzen ist in der Fremdsprachendidaktik in letzter Zeit wieder neu zum Thema geworden. Lange Zeit war nicht zu rütteln an den vier kommunikativen Fertigkeiten und ihrer hierarchischen Ordnung im kommunikativen Paradigma: Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben. Diese unterrichtspraktische Interpretation von kommunikativer Kompetenz erfährt Veränderungen, die sich unter anderem auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) niederschlagen: Hier werden „kommunikative Sprachaktivitäten“ (Kap. 2.1.3) nun als „Ausübung der kommunikativen Kompetenz eines Menschen in einem bestimmten Lebensbereich“ (GeR: 21) gefasst; für diese Aktivitäten primär sind die Bereiche Produktion und Rezeption, denen Interaktion und Sprachmittlung beigeordnet sind. Im Vergleich zur „klassischen“ Fertigkeiten-Konzeption zeigt sich hier eine Bewegung von individuellem Können hin zu Sprache in Verwendung, genauer Fremdsprache(n) in Verwendung - und das entspricht dem handlungsorientierten Ansatz, der dem GeR zugrunde liegt. Damit will ich nun nicht sagen, dass es dem kommunikativen FU an Handlungsorientiertheit gefehlt hätte - der GeR macht aber deutlich, dass neben Schreiben/Sprechen und Lesen/Hören der Interaktion mehr Eigenständigkeit einzuräumen ist und dass eben auch noch andere sprachliche Handlungen, wie das Übersetzen, Dolmetschen und andere „Mittlertätigkeiten“ im kommunikativen Geschehen ernst zu nehmen sind.

Eine wieder etwas anders akzentuierte Aufteilung zeigte sich an der Organisation der Sektion F „Sprachliche Kompetenzen“ an der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2005 in Graz. Diese Sektion bestand aus den folgenden acht Sektionsgruppen (vgl. www.idt-2005.at):

F1 Integrierte Fertigkeiten: Textkompetenz und Sprachenlernen
F2 Integrierte Fertigkeiten: Gespräche und Präsentationen
F3 Alphabetisierung in der Zielsprache Deutsch
F4 Wortschatz: Erwerb und Vermittlung
F5 Grammatik: Erwerb und Vermittlung
F6 Phonetik
F7 Sprachmittlung: Übersetzen, Dolmetschen, sprachliche Mediation
F8 Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache

Die ersten beiden Sektionen, deren Titel „integrierte Fertigkeiten“ Programm ist, umfassten die vier „traditionellen“ Fertigkeiten, basierten auf einer medialen Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit; die Sektionsgruppen 3-6 setzten

Schwerpunkte in spezifischen Kompetenzbereichen, während sich mit deutlichem Bezug auf den GER eine Gruppe mit Sprachmittlung beschäftigte und eine letzte, die einen im Kontext des FU besonders relevanten Funktiolekt in den Mittelpunkt stellte. Ich versuche nun keine Bewertung dieser verschiedenen Ansätze, möchte aber einen dieser Neuansätze etwas weiter verfolgen, um zu sehen, was ein integrierender Blick auf diese Grundfertigkeiten im FU offenbart. Daher greife ich im folgenden die zuletzt dargestellte mediale Unterscheidung auf und fasse Lesen und Schreiben als „Textkompetenz" in eins.

2. Lesen und Schreiben als Ensemble

Ich gehe von der Beobachtung aus, dass Lesen und Schreiben im kommunikativen Alltag ganz und gar nicht für sich stehen, sondern häufig, vielleicht sogar in der Regel, ineinander greifen. Lesen und Schreiben gehören nicht immer zusammen, aber häufig: Wenn ich die wöchentlichen Angebote meines Supermarkts studiere und eine Einkaufsliste plane, wenn ich auf Wohnungssuche Annoncen studiere, Anrufe tätige und mir dabei Notizen mache; wenn ich berufsbezogene Texte lese, korrigiere, mit Notizen versehe; wenn ich Email abrufe und beantworte, mich im Internet auf Informationssuche begebe und dabei Passwörter, Angaben zu meiner Person oder kurze Anfragen in vorgesehene Felder tippe, um an jene Auskunft zu gelangen, die ich suche - dann lese und schreibe ich im gleichen situationalen Zusammenhang. Die Auflistung solcher Situationen liesse sich in der Domäne Beruf fortführen, wo sich dieses Ineinander schon in beruflichen Besprechungen und in Situationen der Sprachmittlung zeigt und erst gar, wenn es sich um die Arbeit an Dokumenten handelt, ganz gleich, ob es dabei um Berichte geht, die aus zahlreichen Einzeldokumenten zusammengestellt werden, oder um Webdesign.

Ganz besonders scheint mir der Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben in der Domäne des Lehrens und Lernens auf der Hand zu liegen. Schülerinnen und Schüler arbeiten an Lehrbuchtexten und verwandeln diese in eigene Texte; Lehrende lesen und schreiben, wenn sie Materialien erstellen und tun dies erst recht im konkreten Unterricht. Und erfordert nicht gerade der FU Lesen und Schreiben von Anfang an? Dies gilt jedenfalls für den FU in der westlich-industrialisierten Welt, wie die folgende Beobachtung deutlich macht. Schon einfache Lückentexte und Einsetzübungen setzen bei Lernenden ein zweifaches voraus: zunächst einmal schlicht und einfach Alphabetisierung und dann zumindest ein gewisses Mass an Vertrautheit mit diesen „schriftbezogenen" Lernformen, denn sonst können diese Lernangebote gar nicht nutzbar werden. Anders ausgedrückt: Lernende müssen mit Schriftlichkeit im Kontext des Sprachenlernens etwas anfangen können oder zumindest sehr rasch die Fähigkeit entwickeln, schriftbezogene Elemente des FU für das eigene Sprachenlernen zu nutzen. Lernen und auch Sprachenlernen folgt in grossen Teilen der Welt natürlich ganz anderen, viel stärker oral geprägten Lerntraditionen, für die das hier Gesagte nur in sehr eingeschränktem Masse gilt.

In der Fachdiskussion zum FU werden diese sprachlichen Aktivitäten in letzter Zeit häufig unter dem Begriff der Textkompetenz[1] beschrieben. Dieser Begriff umfasst ein weites Spektrum von Kompetenzen, das schon auf der Ebene des Schriftsystems (Beispiel Alphabetisierung) ansetzt und bis hin zu hoch spezialisierten Formen des Umgangs mit schriftlicher Sprache reicht. Die Tatsache, dass Lesen und Schreiben häufig im Ensemble vorkommen, bedeutet nun ja noch nicht, dass separate Lese- und Schreibdidaktiken über Bord geworfen werden müssten. Im nächsten Abschnitt stelle ich aber ein Szenario vor, das dieses Ineinander zum didaktischen Ausgangspunkt nimmt.



Caravaggio, L'indovina.

3. Praxis: Textkompetenz im Studium

Ich beschäftige mich mit einer Situation aus meiner Unterrichtspraxis: Wie kommen Studierende, die ihr Studium ganz oder teilweise in einer Fremdsprache absolvieren, dazu, wissenschaftliche Texte nicht nur zu lesen, sondern diese auch produktiv zu verarbeiten? Produktive Verarbeitung – und das ist mir ganz besonders wichtig – ist hier in einem doppelten Sinn gemeint. Einmal geht es um die Nutzung des sprachlichen Inputs für den eigenen Spracherwerb, die Wahrnehmung von Sprachlernangeboten. Und dann geht es natürlich ebenso um die inhaltliche Beschäftigung mit den Texten, die schliesslich zu jenen schriftsprachlichen Aktivitäten (Präsentationsunterlagen, Seminararbeiten u.ä.) führt, mit denen Studierende in der Regel ihr erworbenes Wissen unter Beweis stellen müssen.

Diese doppelte Verarbeitung erfordert zunächst eine Verbindung von zwei Lesestrategien, die im Falle des Gelingens die Beantwortung folgender Fragen erlaubt:

1. „Welche Wörter, Wortverbindungen und Textualisierungsmittel finde ich in diesem Text, die mein lernersprachliches Repertoire sinnvoll erweitern?“
2. „Wie verarbeite ich diesen Text inhaltlich im Rahmen meines laufenden Lernprojekts?“

Natürlich sind diese Formulierungen wissenschaftlich geprägt und konstruiert. Lernende würden ihre konkreten, die Lektüre begleitenden Fragen wohl ganz anders formulieren. Solche Fragen stellt man aber nicht unbedingt von selbst, sie sind Teil einer Literalität, die man im Laufe des Studiums erwirbt. Studierende brauchen daher häufig Hilfestellungen, woraus sich ein konkretes methodisch-didaktisches Konzept ergibt. Textkompetenz wird explizit im Laufe eines Prozesses entwickelt, in dem Instruktion zwar eine gewisse Rolle spielt, der aber vor allem autonomes Lernen erfordert. Die folgende Vorgehensweise ist dem aufgabenorientierten Unterricht („task-based approach“, vgl. z. B. Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth 2005) verpflichtet und besteht aus drei Grundelementen:

1. kooperatives Lesen
2. autonome Text-Arbeit
3. kooperative Text-Arbeit

Diese Elemente habe ich in Schreibseminaren mit Studierenden der Germanistik an der Universität Genf weniger erprobt als in der Praxis entdeckt, indem sich nämlich eine geplante „Schreibwerkstatt“ mehr und mehr in eine „Schreib-Lese-Werkstatt“ verwandelte. Besonders wichtig scheint mir hier das kooperative Lesen, das durch die Lehrerin/den Lehrer gesteuerte Lesen in der Gruppe. Dies hat den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass Lesestrategien und -verfahren vor Ort gemeinsam erprobt und entdeckt werden können, so dass Lesen nicht mehr nur die einsame Tätigkeit der Studierenden in der Bibliothek bleibt. Dabei bieten sich zahlreiche Gelegenheiten für „sprachaufmerksames Lesen“, das so zum Sprachlernangebot wird: Die Bedeutung textsortentypischer Vertextungsmittel und Formulierungsroutinen ist wohl zunächst für die Rezeption evident, ebenso dringend benötigt werden sie aber auch in der Produktion, spätestens dann, wenn nicht mehr nur Notizen, sondern Texte über Texte geschrieben werden. Instruktion kann hier vielfältige Formen annehmen: Man kann explizit nach bestimmten sprachlichen Mitteln suchen lassen oder Arbeitsaufgaben formulieren, die zur Entdeckung dieser sprachlichen Charakteristika führen. So habe ich beispielsweise mit meinen Studierenden unter dem Globalziel „Forschungsliteratur zu einem Themenbereich aufarbeiten und darstellen“ in dieser Phase einen kurzen wissenschaftlichen Text, der eine Literaturdarstellung enthielt, gelesen. Die Gelegenheit zur zweifachen Lektüre wurde dabei ausgiebig genutzt: einmal um zu entdecken, wie die komprimierte Darstellung von Forschungsergebnissen sprachlich zu lösen ist, welche Formulierungen nützlich sind und wie solche Textabschnitte strukturiert werden. Darüber hinaus - und dies ist die zweite Ebene - führte diese Textarbeit aber auch zu Erkenntnissen darüber, welche Funktionen dieses bei Studierenden ja häufig wenig beliebte wissenschaftliche Textmuster im wissenschaftlichen Diskurs erfüllt. Die gemeinsame Lektüre führte so auch zur Entdeckung von Elementen wissenschaftlicher Textkompetenz, die über rein Sprachliches hinausgingen. Wenn man einmal von fachlichen Inhalten absieht, steht für Studierende, die sich Textkompetenz im Kontext der Universität aneignen, ja die Frage im Vordergrund, was denn das Spezifische an wissenschaftlichen Texten ist und wie man das, was man sagen will, auf wissenschaftlich angemessene und akzeptable Weise ausdrückt. Diese Normen verändern Schreiber- und Leseridentitäten, ein Prozess, der nur selten ohne Brüche und Widerstände vor sich geht. Die gemeinsame Lektüre führte zur Diskussion solcher Fragen und bot aus der Lehrperspektive zahlreiche Möglichkeiten, Schwierigkeiten unmittelbar wahrzunehmen und zu thematisieren.

Ein zweites Element ist die autonome Text-Arbeit, eine Phase, in der das, was gemeinsam entdeckt und erprobt wurde, in individuellen Lernprojekten vertieft und erweitert wird. Die oben erwähnte doppelte Perspektive im Sinne einer Aufmerksamkeitslenkung auf Sprachliches und Inhaltliches kann und muss auf der individuellen Ebene angewendet und geformt werden. In dieser Phase steht der/die Lehrende im Hintergrund und bietet Unterstützung an, wenn autonome Problemlösungsversuche in Schwierigkeiten geraten oder gar zu scheitern drohen. Ziel dieser Phase ist die schriftliche



Caravaggio, Il baro.

Verarbeitung von Lektüre, d. h. erste Teiltexte werden verfasst und zwar mit der expliziten Aufgabe auch sprachlich Neues anzuwenden. Im konkreten Beispiel hatten Studierende die Aufgabe, zwei wissenschaftliche Positionen zu einer selbst gewählten Fragestellung kontrastiv in einem kurzen Text darzustellen. Diese erste praktische Erprobung des Gelernten war ausserhalb des Kurses zu leisten, wobei ich als Lehrender beratend zur Verfügung stand.

Eine dritte Phase ist schliesslich die kooperative Textarbeit, die verschiedene Formen annehmen kann. Die Präsentation von fertigen und halbfertigen Texten wieder in der Gruppe oder auf einer elektronischen Lernplattform führt zur gemeinsamen expliziten Auseinandersetzung mit dem, was inhaltlich wie sprachlich klar und weniger klar ist. In meiner Unterrichtssequenz wurden die in der Phase der autonomen Textarbeit erstellten Texte gemeinsam gelesen und diskutiert. Dies bedeutete, dass die Lesenden in Echtzeit reagieren konnten und kooperativ Lösungen für problematische Passagen gefunden wurden. Dabei nahmen Diskussionen über verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten breiten Raum ein, jedoch zeigten sich gerade am Sprachlichen auch Veränderungen im Bereich der Textkompetenz. Deshalb war es mir bei aller Spracharbeit auch wichtig, darüber zu sprechen, wie sich individuelle Textkompetenz in diesem Arbeitsprozess verändert hatte und wohin sie eigentlich unterwegs war.

Anmerkung

[1] Vgl. dazu beispielsweise Portmann-Tselikas (2003), Feld Knapp/Thonhauser (2005).

Literaturhinweise

PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2003): *Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literater Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht*, in: SCHNEIDER, G. / CLALÜNA, M. (Hrsg.): *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische Perspektiven und politische Perspektiven*. München, Iudicium, p. 101-121.

FELD KNAPP, I. / THONHAUSER, I. (2005): *Textkompetenz und Sprachenlernen*, in:DUFU. Deutschunterricht für Ungarn 3/4, p. 1-20.

MÜLLER-HARTMANN, A. / SCHOCKER-V. DITFURTH, M. Hrsg. (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching*. Tübingen, Narr.

THONHAUSER, I. (2002): *Geschriebene Sprache, aber einfach zu gebrauchen. Beobachtungen zur schriftsprachlichen Kompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diglossie*, in: PORTMANN-TSELIKAS, P. / SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hrsg.): *Textkompetenz*. Innsbruck / Wien / München / Bozen, Studienverlag, p. 45-62.

THONHAUSER, I. (2003): *Metasprachliche Reflexion, Diglossie und Fremdsprachenlernen*, in: Babylonia 2/2003, p. 60-65.

Ingo Thonhauser

ist *chargé de cours* am Département d'allemand der Universität Genf und Lektor im Programm "Bilingue plus" am Lern- und Forschungzentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) der Universität Freiburg.