

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N3-4/2006



Leseverstehen in der Fremdsprache
Lire en langue étrangère
Leggere in lingua straniera
Leger en ina lingua estra

Lesekompetenz in L1 und L2
Les compétences de lecture en L1 et L2
Le competenze di lettura in L1 e L2

Modelli e strategie nella didattica della lettura
Modelle, Strategien und Techniken der Lesedidaktik
Modèles et orientations en didactique de la lecture

Probleme und Techniken der Beurteilung von Lesekompetenzen
Problemi e tecniche di valutazione delle competenze in lettura
Problèmes et techniques de l'évaluation des compétences en lecture

Lesen an der Berufsschule
La lecture à l'école professionnelle
La lettura nella scuola professionale

Attualità/Opinione
Zurigo opta per due lingue straniere nella scuola elementare / *Zürich spricht sich für zwei Fremdsprachen in der Primarschule aus* / Zurich s'exprime en faveur de deux langues étrangères à l'école primaire



Babylonia

**Leseverstehen in der Fremdsprache
Lire en langue étrangère
Leggere in lingua straniera
Leger en ina lingua estra**

**Responsabili di redazione per il tema:
Hannelore Pistorius e Bettina Wetzel-Kranz**

Con contributi di
Ulrike Arras (Hagen)
Claudine Balsiger (Lausanne)
Swantje Ehlers (Giessen)
Claudia Finkbeiner (Kassel)
Marianne Jacquin (Genève)
Horst G. Klein (Frankfurt)
Silvia H. Klein (Frankfurt)
Madeline Lutjeharms (Bruxelles)
Franz-Joseph Meissner (Giessen)
Claudio Nodari (Zürich)
Hannelore Pistorius (Genf)
Daniel Schiesser (Zürich)
Claudia Schmidt (Freiburg)
Hansjakob Schneider (Aarau)
Karen Schramm (Leipzig)
Ingo Thonhauser (Genf/Freiburg)
Bettina Wetzel-Kranz (Genf)
Susanne Wokusch (Lausanne)

Con un inserto didattico di
Claudio Nodari e Daniel Schiesser

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3-4 / anno XIV / 2006



Zürich ist wieder zurück. Chapeau!

In einem absichtlich provozierenden Kommentar aus dem Jahre 1997 (*Babylonia 1/1997*) fragte ich, ob Zürich eigentlich noch in der Schweiz sei. Anlass dazu gab die Ankündigung der Erziehungsdirektion an der Limmat, unter der Federführung des streitbaren Regierungsrats Ernst Buschor, das Minimum an eidgenössischer Kooperation zu kündigen und in Sachen Sprachpolitik mit der Einführung des Englischen als erste Fremdsprache in der Primarschule eigene Wege zu gehen. Die angeführte Argumentation zeugte nicht nur von geschmacklosem Populismus ("die Eltern wollen Englisch"), von pädagogischem Nonsens ("die 14jährigen wollen Englisch") und von Mangel an Sensibilität für die eidgenössischen Werte der sprachlichen und multikulturellen Vielfalt, sondern auch von beschränkter Einsicht in die Bedürfnisse der schweizerischen Wirtschaft, die sich offensichtlich nicht alleine auf Englisch verlassen kann, sondern das sprachlich-kulturelle Kapital unseres Landes dringend braucht. Die Zürcher Entscheidung hatte schwerwiegende Folgen. Zum einen drängte sie die meisten Kantone aus der Inner- und Ostschweiz zu einem bedenklichen Kniefall, zum anderen führte sie zu einem offensichtlichen Misserfolg der Bemühungen der EDK, mit einem schweizerischen Gesamtsprachenkonzept brauchbare Grundlagen einer schweizerischen Sprachpolitik im Bildungsbereich zu schaffen. Einige Jahre mehr oder minder chaotischer Diskussion folgten, bis sich die EDK zu einem Kompromiss durchringen konnte. Ohne den Kantonen, die sich fürs Englische als erster Sprache entschieden hatten, allzu nahe zu treten, versuchte man das zu retten, was zu retten war, nämlich eine minimale Berücksichtigung der Landessprachen und insbesondere des Französischen in der deutschen und, umgekehrt, des Deutschen in der französischen Schweiz. Da traten aber die konservativen Lehrkräfte auf den Plan. Im Kanton Zürich genau jene Kreise, die vom rechten politischen Spektrum unterstützt, bereits vor anderthalb Jahren das neue Zürcher Schulgesetz zu sabotieren versucht hatten. Wie die NZZ zu Recht geschrieben hat (4./5.11.06), haben sie mit der Initiative eine Mogelpackung angeboten, die auch durchaus legitime Bedürfnisse und Befürchtungen



vieler Lehrkräfte zu instrumentalisieren wusste. Aber das Pendel schlägt nun offensichtlich zurück. Zwar bleibt Englisch als erste Fremdsprache unangestastet, was aus meiner Sicht kaum die bessere Lösung darstellt, aber wichtiger ist auf jeden Fall, dass der konservative Druck in der Bildungspolitik eine äusserst klare Abfuhr erlitten hat. Mit einem über Erwartungen deutlichen Mehr von 58.6 % (Abstimmung vom 26.11.2006) hat die Zürcher Bevölkerung für eine offene Schweiz plädiert, die die Interessen der Kinder, der Schweiz als mehrsprachige Gemeinschaft, aber auch der Wirtschaft Ernst nimmt. Bemerkenswert ist auch, dass alle Gemeinden die Initiative verwarfen, wo mit den Fremdsprachen (v. a. Englisch) in der Primarschule, experimentiert wurde. Endlich ein Lichtblick, der uns langsam aus einer mühsamen und überaus frustrierenden Periode helfen kann. Es sei deshalb dem Zürcher Stimmvolk, aber auch all jenen, die sich in den letzten Monaten, schon bei den wichtigen Abstimmungen in den Kantonen Schaffhausen, Thurgau und Zug mit viel Energie eingesetzt haben. Zum Schluss sei aber auch mit Nachdruck daran erinnert, dass dieser Entscheid im Kanton Zürich sowie schweizweit zur Bereitstellung jener Ressourcen verpflichtet, die für einen guten und wirksamen Unterricht unabdingbar sind. Zu Recht ist dies die Erwartung aller Lehrkräfte.

* Redaktor von *Babylonia*

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Leseverstehen in der Fremdsprache Lire en langue étrangère Leggere in lingua straniera Leger en ina lingua estra
	6	Einführung / Introduction
	10	Basiskompetenzen im Lesen: Erwerb und schulische Förderung <i>Hansjakob Schneider</i>
	16	Die Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Aufbau der Lesekompetenz <i>Claudia Schmidt</i>
	20	Déchiffrement de textes en langue étrangère <i>Madeline Lutjeharms</i>
	25	Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process <i>Karen Schramm</i>
	31	Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache <i>Swantje Ehlers</i>
	39	Apprendre des stratégies de lecture en L2 <i>Marianne Jacquin</i>
	45	EFL and ESL Knowledgeable Reading <i>Claudia Finkbeiner</i>
	51	Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée <i>Claudine Balsiger, Susanne Wokusch</i>
	57	EuroCom: Leseverstehen im Bereich der romanischen Sprachen <i>Horst G. Klein</i>
	62	Construire une compétence de lecture pluri-langues <i>Franz-Joseph Meissner</i>
	68	Lesen im schulischen Mehrsprachigkeitsunterricht <i>Silvia H. Klein</i>
	72	Lesen im Ensemble literaler Kompetenzen <i>Ingo Thonhauser</i>
	76	Leseförderung in der Berufsschule <i>Claudio Nodari, Daniel Schiesser</i>
	81	Testen und Beurteilen des Leseverstehens in der Fremdsprache <i>Ulrike Arras</i>
Inserto didattico		No. 52 Zur Auswahl und Bearbeitung von Lesetexten Leitideen und konkrete Vorschläge zum Umgang mit einem Zeitungsartikel <i>Claudio Nodari,</i> <i>Daniel Schiesser</i>
Curiosità linguistiche	87	The Trouble with Gender <i>Hans Weber</i>
	Finestra I 89	Lire des textes littéraires en classe <i>Claude-Antoine Héman</i>
	Finestra II 93	Lyrik im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe? <i>Jean-Pierre Jenny</i>
	Finestra III 97	L'acquisizione precoce delle abilità scritte di due bambini bilingui <i>Raffaele De Rosa</i>
Bloc Notes	103	L'angolo delle recensioni
	107	Informazioni • Assemblée générale de l'APEPS à Bâle
	108	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Neben den Kontroversen über Anzahl, Reihenfolge und Intensität der Fremdsprachen in der Schule weicht eine andere Auseinandersetzung in den Hintergrund: der Gebrauch der Standardsprache in den Schulen der Deutschschweiz. Seit diesem Schuljahr wird in den Kindergärten von Schlieren, einem Vorort von Zürich mit einer besonders multi-ethnischen Bevölkerung, vorwiegend Hochdeutsch verwendet. Nur für Geschichten, Lieder und Reime kommt die Mundart noch zum Zug. Bürgerliche Kreise reichten dagegen eine Petition ein. Ohne Erfolg, die mutige Schulpräsidentin gab nicht nach, und die meisten Kindergärtnerinnen stehen hinter dem Entscheid. Damit werden die Schwierigkeiten mit der Diglossie (Dialekt und Standard), die Kinder mit einer anderen Familiensprache haben, abgemildert, und die Schweizer Kinder können die aus den Medien erworbenen Hochdeutschkenntnisse hemmungsloser anwenden. In einer solchen Konstellation kann mit Recht von frühem institutionellem Spracherwerb durch Immersion gesprochen werden. Mit dem konsequenten Gebrauch des Standards als Verkehrssprache ist auch die Chance auf grössere Sprachbewusstheit verbunden.

Wie steht es aber um die Vorbildfunktion der Lehrpersonen? Kann ihr „Schweizerhochdeutsch“ denn als taugliches Modell für adäquaten mündlichen Sprachgebrauch im Alltag dienen? Wird im Deutschschweizer Unterricht nicht eine allzu schriftnahe Kultur des Sprechens gepflegt? Eine wenig beachtete Studie von Thomas Bachmann und Barbara Ospelt von der PH Zürich¹ geht dieser These nach. Die im Unterricht erhobenen Daten von gesprochenem Standarddeutsch wurden auf Spuren konzeptioneller Mündlichkeit untersucht, und es zeigte sich, dass die Lehrpersonen und Studierenden im Praktikum „eine durchaus der Mündlichkeit verpflichtete Hochdeutschpraxis pflegen“ und „sich an mündlichen Registern orientieren.“ Einzig die lautliche Realisierung von Mündlichkeit ist teilweise unterentwickelt. Die explorative Studie sagt's im Titel: „Die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen: entschieden besser als ihr Ruf!“

Wenn nun in der Schweiz die ersten Kindergarten- und Schuljahre reformiert und in einer Grund- oder Basisstufe zusammengefasst werden sollen, muss die Chance des frühen Standardspracherwerbs unbedingt genutzt werden: Globalisierung und Mediatisierung müssen nicht immer „English for all“ heissen, sondern tragen auch zu einem Zusammenrücken des grossen deutschen Sprachgebiets bei. Mit einer konsequenten Politik und Praxis des Standardgebrauchs können wir aktiv dem Argument entgegen treten, der frühe Fremdsprachenunterricht beeinträchtigt die Kompetenzen in Deutsch. Mitnichten, wenn die Fundamente so gelegt werden und die Kinder sprachstark aus der Grundschule hervorgehen.

¹ *Standardsprachliche Praxis von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht* (2004), zu beziehen bei forschung.entwicklung@phzh.ch

(Daniel Stotz)

La discussion autour du choix des langues étrangères à l'école a presque fait oublier une autre question controversée, à savoir la place de la langue standard dans les écoles suisses alémaniques. Depuis la rentrée scolaire, le “bon” allemand (Hochdeutsch) a été adopté comme moyen de communication presque exclusif dans les jardins d'enfants de Schlieren, une commune près de Zurich caractérisée par sa population fortement multi-ethnique. Quant au dialecte, il est dorénavant réservé aux contes, chansons, poèmes et comptines. Des groupes de parents ont essayé de faire opposition, mais la courageuse directrice de l'enseignement, suivie par la plupart des enseignantes, n'a pas cédé à la pression. La décision de Schlieren contribue à réduire les difficultés que des enfants parlant une autre langue dans leur famille peuvent éprouver face à l'existence de deux variantes distinctes de l'allemand (diglossie). Et les enfants suisses, pour leur part, ont l'occasion de mieux exercer leur “bon” allemand acquis grâce aux médias. Tous les enfants pourront donc profiter d'une telle situation d'immersion. Et, avantage supplémentaire, l'utilisation des deux codes est susceptible d'augmenter la “sensibilité” linguistique des élèves.

Mais qu'en est-il des compétences des enseignant-e-s? Disposent-ils/elles d'un allemand suffisamment adapté aux situations de tous les jours? Une récente étude de Thomas Bachmann et Barbara Ospelt, de la HEP de Zurich, vise à vérifier l'idée répandue selon laquelle beaucoup d'enseignant-e-s parleraient comme on écrit. Les chercheurs ont analysé l'allemand standard oral utilisé en classe et ont constaté que les enseignant-e-s autant que les étudiant-e-s en stage respectaient sans problème les registres adéquats d'expression orale; ce n'est qu'au niveau phonétique qu'un léger écart a pu être observé: les enseignant-e-s choisissent en effet rarement les formes raccourcies (telles que “find ich” au lieu de “finde ich”). Néanmoins, ces résultats justifient le titre de l'étude: “La pratique orale des étudiant-e-s et enseignant-e-s est bien meilleure que l'opinion générale ne le prétend!”

Au vu des réformes envisagées afin de créer un cycle élémentaire intégrant le jardin d'enfants et les années primaires, il importe de saisir l'opportunité de promouvoir l'acquisition précoce de l'allemand standard. La globalisation et l'influence des médias ne doivent pas nécessairement aboutir à un “English for all”, mais ont également pour effet de rapprocher les différentes régions de langue allemande. Retournant l'argument selon lequel il faut avant tout développer les compétences en allemand – qui seraient menacées par l'enseignement précoce des langues étrangères –, on favorisera l'utilisation de l'allemand standard dans les petites classes non seulement dans le but de fournir aux enfants une base solide du “Hochdeutsch”, mais encore dans celui de leur garantir les meilleures chances pour un avenir plurilingue.

(Daniel Stotz)

Il dibattito sulla scelta delle lingue straniere a scuola ha messo in ombra un'altra annosa questione, quella del posto che deve occupare la lingua standard nelle scuole della Svizzera tedesca. All'inizio di quest'anno scolastico, il "buon" tedesco (*Hochdeutsch*) è stato adottato come lingua di comunicazione quasi esclusiva nelle scuole dell'infanzia di Schlieren, grosso comune vicino a Zurigo con una popolazione fortemente multietnica. Quanto al dialetto (*Schwitzerdütsch*), da ora in poi è riservato alle favole, canzoni, poesie e filastrocche. Alcuni gruppi di genitori hanno inoltrato una petizione contraria, ma la coraggiosa direttrice ha riconfermato la decisione, con l'appoggio della maggioranza delle insegnanti. Grazie alla decisione di Schlieren, i bambini di altre lingue saranno meno confrontati con la difficoltà di due varianti distinte del tedesco (diglossia), e gli svizzeri avranno la possibilità di un accesso più facile al "buon" tedesco acquisito anche con l'aiuto dei media. Insomma, tutti i bambini potranno trarre profitto da questa situazione di immersione. Inoltre, l'uso dei due codici potrà migliorare la "sensibilità" linguistica degli allievi.

E gli insegnanti? Dispongono davvero delle conoscenze di tedesco richieste dalla lingua di comunicazione quotidiana? Una ricerca appena pubblicata ad opera di Thomas Bachmann e Barbara Ospelt, dell'Alta scuola pedagogica di Zurigo, ha cercato di verificare la fondatezza dell'idea diffusa secondo cui gli insegnanti parlerebbero prevalentemente una lingua scritta. I due ricercatori hanno analizzato il tedesco standard utilizzato in classe, e hanno constatato che sia gli insegnanti sia gli studenti in stage rispettano senza problemi i diversi registri linguistici dell'espressione orale. Un'unica difficoltà, ed è l'articolazione fonetica: gli insegnanti scelgono raramente la forma abbreviata (per es. "find ich" in luogo di "finde ich"). Pertanto, i risultati giustificano ampiamente il titolo della ricerca: "La pratica del tedesco orale degli studenti e degli insegnanti è molto migliore di quanto si crede!"

In questo senso, le riforme attualmente allo studio in Svizzera, tendenti a creare un ciclo elementare che integri la scuola dell'infanzia e i primi anni di scuola, rappresentano una grande occasione per promuovere l'acquisizione precoce del tedesco standard. La globalizzazione e la pressione dei media non devono necessariamente sfociare in un "English for all", ma possono avere l'effetto non proprio secondario di riavvicinare tra loro le diverse regioni di lingua tedesca. Rovesciando l'argomento secondo cui vanno soprattutto rinforzate le competenze in tedesco, minacciate dall'insegnamento delle lingue straniere, ma favorendo invece l'uso del buon tedesco fin dalle prime classi, non solo per fornire ai bambini buone basi di "Hochdeutsch", ma anche per garantire loro possibilità migliori in un futuro certamente plurilingue.

(Daniel Stotz)

La discussiun davart dumber, successiun ed intensitad da las linguas estras en scola ha chatschà a chantun la dumonda cuntraversa dal diever da la lingua da standard en las scolas da la Svizra tudestga. A partir da quest onn da scola vegn discurrì prest exclusivamain tudestg standard en las scolinas da Schlieren, ina vischnanca en l'agglomeraziun da Turitg, che consista d'ina populaziun da caracter multi-ethnic. Il dialect vegn pli u main be duvrà per istorginas, chanzuns e versets. Gruppas burgaisas han fatg opposiziun ed inoltrà ina petiziun – dentant senza success. La presidenta dal cussegl da scola curaschusa n'ha betg cedi e la gronda part da las mussadras la sustegnan. La decisiun da Schlieren contribuescha a diminuir las difficultads cun la diglossia (dialect e standard), ch'ìls uffants che discurren in'otra lingua en famiglia han. Ils uffants svizzers dentant han la chaschun d'exercitar meglier lur „bun“ tudestg standard ch'els s'han acquistà grazia a las medias. En quest cas ins pudessi discurren cun raschun d'immersiun. Cun duvrar consequentamain il tudestg standard sco lingua da contact pudess era crescer la conscienza linguistica dals uffants.

Co statti cun las cumpetenzas da las personas ch'instrueschan? Disponan ellas d'in tudestg adattà sufficientamain per situaziuns dal mintgadi? N'èsi betg uschia, ch'ins discorra en scola plitost in tudestg da scrittira? In studi da Thomas Bachmann e Barbara Ospelt da la Scol'auta da pedagogia da Turitg ha intercuri questa tesa¹.

Els han analisà il tudestg standard oral duvrà en scola ed han constatà, che scolastas e scolasts e scolaras e scolaras *'utiliseschan senza problems ina lingua standard adattada per s'exprimer a bucca'* e che *'vegn s'orientà vers in register oral'*. Sulettamain il diever da las furmas scursanidas, sco per exempel „find ich“ empè da „finde ich“ è plitost sutsviluppà. Già il titel dal studi explorativ tradescha: *„Die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen: entschieden besser als ihr Ruf!“*

Sche en Svizra duessan vegnir reformads ils emprims onns da scolina e scola e vegnir creà in stgalim elementar u da basa, alura ston ins en mintga cas trair a niz l'acquisiziun da la lingua standard tempriva: globalisaziun e mediatizaziun na ston betg necessariamain signifitgar „English for all“, mabain pon era contribuir ad in'avischinaziun da las grondas regiuns da la lingua tudestga.

Cun ina politica ed ina pratica consequenta dal diever dal standard pudain nus activamain opponer a l'argument, che l'instrucziun da linguas estras tempriva influenzeschia las cumpetenzas en tudestg. Tuttavia betg, sche vegnan mess ils fundament uschia ed i vegn garantì als uffants las meglras schanzas per in avegnir pluriling.

¹ *Standardsprachliche Praxis von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht* (2004) pon ins retrair forschung.entwicklung@phzh.ch

(Daniel Stotz)

Tema

Leseverstehen in der Fremdsprache
Lire en langue étrangère
Leggere in lingua straniera
Leger en ina lingua estra

Einführung

Warum diese Nummer?

In den vergangenen Jahren hat sich BABYLONIA immer wieder mit dem Lesen von Texten befasst, sei es in eigenen Themenheften (1/2005: *Der Text als Frage*), sei es als Teilaspekt im Rahmen anderer Themen (2/2004: *Portfolio und Literatur*; 4/2005: *Switzerland down-under: Landeskunde der Schweiz in Australien*; 1/2006: *Communication et texte*). Indessen war noch keine Nummer der speziellen Frage nach dem Aufbau von Lesekompetenz gewidmet. Dafür gibt es sicher Gründe. In den 80er Jahren war, dank des sog. Paradigmawechsels in der Literaturtheorie und -didaktik, die Interaktion zwischen Text und Leser als Quelle vielfältiger Methoden zur Annäherung an einen Text entdeckt worden. Damit waren genügend Impulse vorhanden, um auch die Fremdsprachendidaktik für einige Jahre zu beschäftigen. Zudem galt es, nach der Aufwertung des Lesens auch anderen - zeitweilig ebenso vernachlässigten - Kompetenzen wie dem Hören und Schreiben im Fremdsprachenunterricht mehr Raum zu verschaffen.

Spätestens mit den Ergebnissen von PISA setzten generellere Überlegungen ein. Mangelndes Textverständnis wurde nun als Hemmschuh für schulischen und beruflichen Erfolg erkannt. Das führte die Lesedidaktik dazu, dem Zusammenwirken jener Faktoren genauer nachzuspüren, die bei der Entwicklung von Lesekompetenz beobachtbar sind. Seit einigen Jahren sind nun an mehreren Orten Studien entstanden - und viele davon laufen noch oder ziehen weitere Studien nach sich -, die ganz gezielt einzelne Aspekte des Leseverstehens in der Mutter- wie in der Fremdsprache aufgreifen. Eine Synthese aus diesen Untersuchungen ist erwartungsgemäss noch nicht in Sicht; die Problematik ist zu komplex und auf allzu unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, als dass eine Zusammenschau schon möglich oder auch nur wünschenswert wäre. Dies hat schließlich zur Herausgabe einer Doppelnummer geführt; auch hier müssen wir uns jedoch darauf beschränken, einige Einblicke in den aktuellen Forschungsstand zu geben und daraus erste didaktische Empfehlungen abzuleiten, die natürlich nicht alle (ganz) neu sind.

Zum Inhalt

Die Grundfrage, die sich wie ein roter Faden durch alle Beiträge dieses Heftes verfolgen lässt, ist diejenige nach den Konstituenten von Lesekompetenz sowie nach ihrer jeweiligen Gewichtung bzw. ihrer wechselseitigen Beeinflussung. Einige Autoren behandeln dabei zum Teil dieselben Komponenten des Leseverstehens, jedoch in verschie-

Introduction

Pourquoi ce numéro?

La lecture en langue étrangère n'a cessé d'être un sujet de réflexion dans BABYLONIA durant les dernières années. Le numéro 1/2005 (Le texte comme questionnement) lui est consacré, et elle est présente comme aspect partiel dans plusieurs autres numéros (2/2004: Portfolio und Literatur; 4/2005: Switzerland down-under: Landeskunde der Schweiz in Australien; 1/2006: Communication et texte). Une question essentielle, à savoir celle de la construction de la compétence de lecture en langue étrangère, n'a cependant jamais été traitée dans nos pages. Il y a évidemment des raisons à cela. Dans les années quatre-vingts, suite à un changement de paradigme en théorie littéraire et didactique de la littérature, on avait découvert l'interaction entre le texte et le lecteur en tant que source de différentes méthodes permettant l'approche d'un texte. Cela donna lieu à une multitude de recherches et d'expériences qui occupèrent la didactique des langues durant plusieurs années. De plus, la revalorisation de la lecture eut pour conséquence que d'autres compétences qui avaient également été négligées, telles que l'écoute et l'écriture, obtinrent à leur tour un regain d'attention.

Au plus tard avec les résultats de PISA, la réflexion se fit plus générale. On se rendit compte que les problèmes de lecture ou de compréhension textuelle étaient à l'origine de bien des difficultés scolaires et professionnelles. En conséquence, la didactique de la lecture s'attela à étudier de plus près la nature et l'interaction des facteurs intervenant dans le développement de la compétence de lecture. Depuis quelques années, des théoriciens et des praticiens actifs dans divers contextes se sont donné pour tâche de mieux comprendre certains de ces aspects qui déterminent la compréhension d'un texte écrit. Une synthèse de toutes ces investigations n'est pas encore en vue, et pour cause: la problématique est bien trop complexe et trop hétérogène pour qu'une vue d'ensemble soit possible, voire souhaitable à l'heure actuelle. Cependant, le nombre et la variété des textes qui nous sont parvenus justifient sans doute la publication d'un numéro double, puisque cela nous permet de donner un riche aperçu de l'état de la recherche et d'en déduire un certain nombre de recommandations didactiques, qui ne sont du reste pas toutes (vraiment) nouvelles.

A propos du contenu

La question fondamentale qui, tel un fil rouge, traverse toutes les contributions du présent numéro est celle des différents facteurs qui constituent la compétence de lec-

denen Zusammenhängen; dies mag manchmal wie eine Wiederholung oder Überschneidung erscheinen. Da die Darstellungen aber in unterschiedliche Argumentationsreihen eingebettet sind, können sie wiederum der Vertiefung und Ergänzung dienen.

Im ersten Abschnitt des Heftes geht es um die **Faktoren, die für die Lesekompetenz bzw. deren Erwerb in L1 und L2 relevant sind**. So berichtet Hansjakob Schneider von neueren Untersuchungen zu den kognitiven, emotionalen, motivationalen und kommunikativen Dimensionen, die beim Lesenlernen in der L1 eine Rolle spielen. Letztere bilden den Rahmen für einen interessegeleiteten Unterricht, der zur Zeit in der Nordwestschweiz erprobt und erforscht wird. Claudia Schmidt widmet sich der Frage, inwiefern und in welchem Masse Leistungen im Leseverstehen mit den Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses oder eher mit den sprachlichen Kompetenzen in L1 und L2 zusammenhängen. Diese Bezugnahme auf das Leseverstehen in einer ersten wie in einer weiteren Sprache findet sich auch in den meisten anderen Artikeln des Heftes. So betrachtet Madeline Lutjeharms den Aufbau von Leseverstehen hauptsächlich auf dem Niveau der unteren Verarbeitungsebenen, nämlich der Worterkennung und der syntaktischen Analyse. Sie wirft dabei einen kritischen Blick auf die Methode der Hypothesenbildung als verlässliche Lesestrategie und spricht sich deshalb für eine stärkere Förderung des Spracherwerbs im Bereich der Wort- und Satzebene aus. Auf die Unterschiede bei der Textverarbeitung in L1 und L2 mit verschiedenen Sprachkombinationen geht Karen Schramm ein; sie wertet ihren Überblick über die Forschungsliteratur zum Englischen als Fremdsprache für praktische Unterrichtsempfehlungen aus. Der Einsatz von **Lesestrategien** wird in den folgenden Beiträgen beleuchtet: Swantje Ehlers beschreibt verschiedene Ebenen beim Erwerb von Lesekompetenz in der L1 bzw. der L2 und entwickelt daraus eine Reihe geeigneter Strategien. Das Einüben solcher Strategien dank entsprechender Leseaufgaben veranschaulicht sie anhand von narrativen Texten. Dieser Blick auf prinzipiell mögliche Strategien beim Umgang mit Texten wird durch die Beobachtungen von Marianne Jacquin nuanciert. Ihre empirische Untersuchung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Genfer Klassen zeigt, dass nicht jede Strategie zum Ziel führt, sondern dass Lernende oft Mühe haben, die jeweils adäquate Strategie auszuwählen und diese notfalls auch zu adaptieren. Claudia Finkbeiner streicht die Bedeutung des Leseverstehens in der Erst- wie in der Zweitsprache als Grundvoraussetzung für Demokratie und soziale Integration heraus, was sie an einem konkreten Beispiel aus den letzten Regionalwahlen in den USA erklärt. Sie stellt dann zwei aktuelle Studien über das Zusammenwirken von Strategien und Interesse der Lernenden an bestimmten Themen und Texten vor, aus denen noch

ture; c'est, plus précisément, la question de l'impact respectif de ces facteurs et de la manière dont ils se déterminent mutuellement. Il est donc tout naturel que les mêmes objets soient parfois traités par plusieurs auteurs, ce qui, dans certain cas, peut donner l'impression d'une répétition, d'un recoupement. Mais comme le contexte de l'argumentation est en réalité à chaque fois différent, nous préférons voir dans ces apparentes redondances des compléments et approfondissements utiles et enrichissants.

*La première partie du numéro est consacrée aux **facteurs ou éléments constitutifs de la compétence de lecture ainsi que de son acquisition, que ce soit en L1 ou L2**. Le texte de Hansjakob Schneider rend ainsi compte des recherches récemment menées sur l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et traite des dimensions cognitives, émotionnelles, motivationnelles et communicatives qui déterminent cet apprentissage. Celles-ci forment le cadre d'un enseignement basé sur les intérêts des apprenants, tel qu'il est actuellement expérimenté dans le nord-ouest de la Suisse. Claudia Schmidt, pour sa part, s'intéresse plus spécialement à la question de savoir dans quelle mesure la compréhension d'un texte écrit est liée aux capacités de la mémoire de travail ou dépend plutôt des compétences linguistiques en L1 ou L2. La référence à la langue maternelle aussi bien qu'à une deuxième langue se retrouve, au demeurant, dans la plupart des autres articles. Madeline Lutjeharms décrit la compréhension textuelle surtout au niveau de la reconnaissance des mots ainsi que de l'analyse syntaxique. Elle donne la priorité à l'entraînement de ces capacités de base et reste sceptique quant à l'efficacité d'une lecture s'appuyant davantage sur des hypothèses concernant le sens d'un texte. Karen Schramm met en avant les différences dans le traitement de textes en L1 et en L2 en tenant compte de plusieurs combinaisons de langues. Son aperçu de la littérature concernant l'anglais langue étrangère lui permet en outre de formuler des recommandations pratiques pour l'enseignement.*

*Les **stratégies de lecture** font l'objet des contributions qui suivent. Swantje Ehlers, après avoir décrit différents aspects qui déterminent l'acquisition de la compétence de lecture en L1 et en L2, développe une série de stratégies susceptibles d'être efficaces. C'est à l'aide de textes narratifs qu'elle illustre comment des exercices appropriés peuvent servir à l'entraînement de ces stratégies. Ce regard sur un éventail de stratégies possibles est nuancé par la contribution de Marianne Jacquin, qui relate les observations qu'elle a pu faire dans des classes d'allemand langue étrangère à Genève. Son étude empirique démontre que toutes les stratégies ne mènent pas au but, puisque l'un des problèmes pour les élèves réside justement dans la difficulté qu'ils ont à choisir et à appliquer la stratégie adéquate dans une situation précise. Claudia Finkbeiner, de son côté, souligne l'importance de la fa-*

didaktische Massnahmen abzuleiten wären.

Das Zentrum des Heftes bilden mehrere Aufsätze zu **integrativen Ansätzen in der Lesedidaktik**, die die Kenntnisse anderer Sprachen und andere Fertigkeiten miteinbeziehen. Claudine Balsiger und Susanne Wokusch entwerfen eine Didaktik des Lesenlernens, in der die Brücke vom Lesen in der L1 zum sukzessiven Aufbau der entsprechenden Kompetenz in einer L2 und einer L3 geschlagen wird. Dazu skizzieren sie ein Schema, aus dem zu ersehen ist, wie die einzelnen Teilkompetenzen in der Abfolge der verschiedenen Sprachen aufeinander aufbauen und ineinander greifen.

Demselben Prinzip der Integration sind auch die Beiträge von Horst G. Klein, Franz-Joseph Meissner und Silvia H. Klein verpflichtet. Sie arbeiten mit einem Modell der Interkomprehension, bei dem die Kenntnis einer Sprache für das Erlernen einer weiteren oder sogar weiterer Sprachen nutzbar gemacht wird. Die dazu entwickelten Internetkurse, gedruckten Begleitmaterialien sowie CDs setzen bei den rezeptiven Kompetenzen, vor allem dem Leseverstehen, an. Dabei hat sich das Französische als besonders geeignete Ausgangssprache erwiesen - ein Faktum, das für die Schweizer Diskussion um die Sprachenabfolge im Schulunterricht von Interesse sein dürfte. Die Gründe für die Brückenfunktion des Französischen legt H.G. Klein dar, der auch die Entstehung des Ansatzes nachzeichnet und die zugehörigen Lernprogramme und -materialien präsentiert. Ergänzend dazu beschreibt und



Henri Matisse, *Ragazza che legge*.

culté de lire en tant que condition de base à l'intégration sociale, voire à la démocratie tout court. Elle illustre son propos à l'aide de deux exemples tirés des dernières élections régionales aux Etats-Unis, avant de présenter deux études récentes qui démontrent que les stratégies ne sauraient être efficaces sans l'intérêt des élèves pour les thèmes et textes traités. Les conséquences didactiques de ces travaux restent cependant à déduire.

*Le noyau du présent numéro est constitué d'une série d'articles consacrés aux **approches intégratives en didactique de la lecture**, dans lesquelles ce sont les connaissances d'autres langues ou encore l'interaction avec d'autres compétences qui jouent un rôle primordial. Claudine Balsiger et Susanne Wokusch proposent une didactique intégrée de l'apprentissage de la lecture en jetant un pont entre la lecture en L1 et la construction successive de cette même compétence en L2, puis L3. A cet effet, elles ébauchent un schéma qui illustre comment, à mesure que les langues se suivent, les différentes compétences partielles se basent les unes sur les autres et interagissent les unes avec les autres.*

Les travaux de Horst G. Klein, de Franz-Joseph Meissner et de Silvia H. Klein ont recours au même principe d'intégration. Ils ont élaboré un modèle de l'intercompréhension selon lequel la connaissance d'une langue est mise à profit pour l'apprentissage d'une, voire de plusieurs autres langues. Les cours sur internet, les matériaux et CD développés à cet effet partent des compétences réceptives des apprenants, en premier lieu de leur compétence de lecture. C'est le français qui, dans cette perspective, s'avère être une langue de départ particulièrement propice – fait qui, dans la discussion à propos de l'ordre d'introduction des langues étrangères dans l'enseignement en Suisse, revêt une importance indéniable. H.G. Klein expose les raisons qui font du français une passerelle privilégiée vers d'autres langues; c'est également lui qui relate l'historique du modèle d'intercompréhension et qui présente les programmes et matériaux d'apprentissage correspondants. En complément, F.-J. Meissner décrit et classifie les aspects didactiques de l'intercompréhension, en tirant les conclusions des résultats issus de plusieurs évaluations de la méthode. S.H. Klein, quant à elle, rend compte d'un projet réalisé dans une école de Francfort, où des élèves ont pu acquérir en une semaine des compétences en lecture de l'italien en travaillant avec un programme d'entraînement intercompréhensif spécifique.

Ingo Thonhauser, pour sa part, propose une intégration d'un autre type, à savoir la mise en relation de la lecture et de l'écriture. Dans cette optique, lecture et écriture relèvent d'une seule et même compétence textuelle, étant donné qu'elles n'apparaissent en réalité jamais l'une sans l'autre, que ce soit dans la vie de tous les jours ou dans le cadre de l'enseignement.

klassifiziert F.-J. Meissner die didaktischen Aspekte der Interkomprehension und zieht Schlüsse aus den bisherigen Evaluationen der Methode. S.H. Klein schliesslich berichtet von einer Projektwoche an einer Frankfurter Schule, bei der Schüler mittels eines gezielten Trainingsprogramms Lesekenntnisse des Italienischen erwerben konnten. Eine Integration ganz anderer Art, nämlich die Verbindung von Lese- und Schreibkompetenz, schlägt Ingo Thonhauser vor. Er fasst diese beiden Kompetenzen als Textkompetenz auf, die weder im Alltag noch im Unterrichtsgeschehen getrennt vorkommen.

Im letzten Block der thematischen Beiträge geht es um Fragen der **Verbesserung und Evaluierung von Leseverstehen**. Claudio Nodari et Daniel Schiesser nennen einige grundlegende Massnahmen für gezielte Leseförderung, die vor allem die Formulierung und Implementierung adäquater Unterrichtskonzepte sowie die Weiterbildung von Lehrkräften umfassen müsse. Darauf ausgerichtete Programme sind inzwischen für Berufsschulen in Zürich entwickelt worden und durchlaufen zur Zeit eine weitere Test- und Adaptationsphase in Hessen. Bei einem Seminar zum Le numéro se termine par le traditionnel “Bloc notes”, qui contient des critiques d’ouvrages récents, entre autre le compte rendu d’un colloque à Zürich consacré à la promotion de la lecture. Didaktisieren von Texten für die Leseförderung“ sind Nodaris Überlegungen in eine praktische Unterrichtssequenz eingeflossen, auf der die didaktische Beilage dieses Heftes aufbaut. Abschliessend setzt sich Ulrike Arras mit den Unterschieden zwischen Lehren und Testen auseinander. Sie verweist auf die spezifischen Aspekte, die bei der Beurteilung von Lesekompetenz je nach Zielsetzung und Aussagewert der Zertifizierung zu berücksichtigen sind.

In den folgenden Teilen des Heftes wird die behandelte Thematik erweitert: Im „Fenster I“ (“Finestra I”) plädiert Claude Héman für eine motivierende Auswahl und einen emotionellen Umgang mit literarischen Texten, bei dem die Schüler ihre persönlichen Interessen und Erfahrungen wie auch ihre individuellen Arbeitsweisen einbringen können. In „Finestra II“ stellt Jean-Pierre Jenny Beispiele einer produktiven Behandlung italienischer Lyrik im Oberstufenunterricht vor, in die er auch Anregungen aus Musik und visueller Kunst einbezieht. Und in „Finestra III“ bricht Raffaele de Rosa eine Lanze dafür, sich bei Mehrsprachigkeitsmodellen nicht auf das Mündliche zu beschränken, sondern den gleichzeitigen Erwerb der schriftlichen Fertigkeiten für die Beherrschung aller sprachlichen Kompetenzen zu nutzen. Das Heft schliesst mit der traditionellen Spalte „Bloc notes“ ab, in der u. a. ein Sammelband zur Leseförderung mit Beiträgen einer einschlägigen Fachtagung in Zürich besprochen wird.

Hannelore Pistorius und Bettina Wetzel-Kranz

*Dans la dernière partie, il est question de **moyens servant à remédier aux déficits en lecture** ainsi que d'évaluation. Claudio Nodari et Daniel Schiesser présentent quelques mesures indispensables qui permettent de favoriser la lecture, telle que l'élaboration et l'implémentation de concepts d'enseignement adéquats, ou encore la prise en compte de la didactique de la lecture dans la formation initiale et continue des enseignants. Des programmes spécifiques ont d'ailleurs été développés pour les écoles professionnelles de Zurich; ils sont actuellement testés, et au besoin adaptés, en Allemagne (Hesse). Les réflexions de Nodari et Schiesser – résultant d'un séminaire qui portait sur la didactisation de textes dans le but de favoriser la lecture – se sont en outre concrétisées en une séquence d'enseignement servant de base à l'encart didactique du présent numéro.*

Pour terminer, Ulrike Arras discute les différences qu'il y a entre enseignement et évaluation. Elle attire l'attention sur un certain nombre d'aspects de l'évaluation dont il convient de tenir compte et qui varient selon les objectifs et la validité de la certification en question.

Dans les sections suivantes, la thématique de la lecture est encore élargie: Claude Héman, dans “Finestra I”, plaide pour un choix motivant et une approche émotionnelle des textes littéraires, afin de permettre aux élèves de s'investir dans la lecture selon leurs intérêts et leurs expériences personnelles. Dans “Finestra II”, Jean-Pierre Jenny montre comment, avec des élèves avancés, on peut traiter de la poésie italienne en s'inspirant, entre autres, de la musique et des arts visuels. Dans “Finestra III”, Raffaele de Rosa lance un appel pour que l'on ne réduise pas les modèles d'enseignement plurilingue aux seules compétences orales mais qu'il soit tenu compte également des activités écrites. Selon les observations faites avec ses propres enfants bilingues, l'acquisition des capacités textuelles contribue fortement à la maîtrise de toutes les compétences linguistiques. Le numéro se termine par le traditionnel “Bloc notes”, qui contient des critiques d'ouvrages récents, entre autre le compte rendu d'un colloque à Zürich consacré à la promotion de la lecture.

Hannelore Pistorius et Bettina Wetzel-Kranz

Hansjakob Schneider
Aarau

Basiskompetenzen im Lesen: Erwerb und schulische Förderung¹

After a presentation of the specific acquisition tasks for reading in LI, Schneider discusses the various developmental models for building up reading competence. He then proceeds to practical educational issues. Children should above all learn to recognize the relations between writing and sound systems and between written and oral communication. This development takes place in various stages, starting from the immediate intake of words as wholes or the progressive perception of their composition of letters, syllables and morphemes to the perception of words as wholes. The opposition between analytic and synthetic approaches to reading has been abandoned in favour of a combined approach. The second part of the article addresses the enhancement of reading competence. In addition to the well-known "hard" exercises (recognizing content, thematic structure etc.), "softer" dimensions to approaching texts are taken into consideration (such as the personal attitudes and emotions). Such an interest-guided teaching takes feelings and motivation and communication about them more seriously. It depends on the students' age as to when these dimensions should play a role in the development of reading. (ed.)

Einleitung

Wenn Erwachsene lesen, steht meist die Sinnentnahme bzw. die Sinnkonstruktion im Vordergrund. Die grundlegenden Fertigkeiten, die automatisierten Prozesse, die beim Lesen ablaufen – Augenbewegungen, Buchstabenerkennung, Worterkennung, um nur einige zu nennen – nehmen wir im Normalfall nicht mehr bewusst wahr. Vergessen haben wir auch die Anstrengungen, die mit der Aneignung der Lesefertigkeit verbunden waren. Aber ohne diese basalen Fertigkeiten wäre das Verstehen von komplexeren Texten gar nicht möglich. Im Folgenden steht diese Phase der Aneignung von basalen Lesefertigkeiten im Zentrum. Darüber hinaus wird aber auch das frühe Textverstehen in den Blick genommen. Da beide Prozesse sich ganz wesentlich in der Schule abspielen, werden auch didaktische Aspekte des Lese-Erwerbs vorgestellt. Mit Blick auf den schulischen Umgang mit dem Lesen wird der Begriff der Lesekompetenz diskutiert und erweitert. Dem ganzen Artikel liegt die Annahme zu Grunde, dass Schriftaneignung Prozesse der Sprachbewusstheit erfordert und gleichzeitig fördert. Zunächst aber soll geklärt werden, worin unter dem Aspekt der Erwerbsaufgaben das Spezielle des Lesens liegt.²

1. Was macht das Lesen für den Aneignungsprozess speziell?

„Analyse-Synthese-Prozess der interpretativen Umsetzung schriftlicher Zeichen(ketten) in Information“ steht im Lexikon der Sprachwissenschaft unter dem Stichwort „Lesen“ (Bussmann 1990: 446). Dies stimmt selbst-

verständlich, aber der eigentliche Unterschied des Leseverstehens zu anderen Arten des Verstehens liegt weder im Analyse-Synthese-Prozess noch im konstruktiven Akt der Interpretation. Beide Vorgänge spielen sich beim Hörverstehen von kleinen Kindern bereits lange vor Schuleintritt ab. Im Hinblick auf den Erwerb der Lesefähigkeit werden im Folgenden zwei Merkmale der Schriftlichkeit diskutiert, die ihren Kern ausmachen: (a) das auf die Lautsprache bezogene und doch eigene Zeichensystem und (b) die spezifische Kommunikationssituation der Schriftlichkeit.

(a) Das spezifische und der Lautsprache verwandte Zeichensystem

Das deutsche Schriftsystem ist, wie in vielen anderen Sprachen auch, bis zu einem gewissen Grad lautgetreu, d. h. tendenziell entspricht einem Laut ein Schriftzeichen. Es befindet sich bezüglich lautgetreuer Schreibung innerhalb der europäischen Sprachen etwa im Mittelfeld und liegt zwischen den Extremen Finnisch (fast regelmässig lautgetreue Schrift) und Englisch (relativ unregelmässig lautgetreu). Sprachvergleichende Forschungen zur Lese-Rechtschreib-Schwächen (LRS) haben ergeben, dass die Prozentzahl der von LRS Betroffenen in verschiedenen Ländern mit Zunahme der Regelmässigkeit der Laut-Buchstaben-Beziehung im Schriftsystem abnimmt (vgl. die Übersicht in Spencer 2000). Aber auch bei unauffälligen Kindern sind in der Phase des frühen Schriftspracherwerbs sprachspezifische Unterschiede festzustellen: Deutsche Kinder lesen Wörter schneller und korrekter als englische (Landerl *et al.* 1997). Die wichtigste Erkenntnis bleibt aber für Kinder aller alphabeti-

schen Schriftsysteme dieselbe. Sie müssen ein ganz grundsätzliches Verständnis für die sprachstrukturellen Merkmale entwickeln, die der Schrift zu Grunde liegen: Phoneme, Wörter und Sätze (Valtin 2003: 761).

Diese Situation bedingt folgende Erwerbsaufgaben:

Vorbedingung für die Aneignung des Lesens ist selbstverständlich der Erwerb des deutschen Phonemsystems. Aber für die Buchstabenkenntnis ist nicht nur die Kenntnis des Lautsystems wichtig, sondern darüber hinaus auch ein bewusstes Verfügen darüber. So muss das Kind z. B. wissen, dass Laute isoliert werden können, damit es ihnen Buchstaben zuordnen kann. Diese so genannte phonologische Bewusstheit stellt eine eigentliche Vorläuferfähigkeit des Lesens dar. Empirisch ist die Wirksamkeit von vorschulischem Training der phonologischen Bewusstheit vielfach nachgewiesen worden (im angelsächsischen Sprachraum die Meta-Analyse von Ehri *et al.* 2001, im deutschen Sprachraum z. B. Schneider *et al.* 2000).

Kinder haben also bezüglich Lesefertigkeit eine dreifache Erwerbsaufgabe: Sie müssen erstens das Lautsystem des Deutschen beherrschen, zweitens müssen sie sich der Lautstruktur von Wörtern bewusst sein und schliesslich müssen sie dieses Wissen in Verbindung bringen mit dem Graphemsystem des Deutschen.

(b) Die Kommunikationssituation der Schriftlichkeit: Dekontextualisierung

Durch die im letzten Kapitel beschriebene Fixierung von Sprache in der Schrift wird die Kommunikation aus der Situation herausgelöst (dekontextualisiert) und dadurch tendenziell abstrakter (Ehlich 1994:20): Typischerweise ist gesprochene Alltagssprache dialogisch orientiert und wird face-to-face benutzt. Die Gesprächspartner befinden sich also in dersel-

ben Gesprächssituation und die verbale Kommunikation ist begleitet von nonverbalen und paraverbalen Signalen. Gerade diese Bezogenheit auf eine aktuell geteilte Situation fehlt hingegen in der typischen Schriftlichkeit weitgehend und muss durch eine sorgfältige Konzipierung des Textes auf rein verbaler Ebene ausgeglichen werden

Bei einem Schriftdokument handelt es sich in der Regel um das Resultat einer sorgfältigen Planung, das an optimaler Kohärenz und an einem klaren Adressatenbezug orientiert ist und damit einen hohen Grad an Verständlichkeit anvisiert. Ein Vorgang, der sich bei der Verschriftlichung einstellt, ist z. B. die Verschiebung von Verweisen auf die Situation hin zu Verweisen innerhalb des Textes. Der textplanerische Aufwand ist aus diesen Gründen bei konzeptionell schriftlicher Kommunikation erheblich höher als bei konzeptioneller Mündlichkeit³. Auf der Rezipientenseite ist damit aber die Herausforderung verbunden, den Plan des Textes nachzuvollziehen; nonverbale und paraverbale Reaktionen sind nicht möglich, verbale Rückfragen oft unmöglich oder sehr aufwändig. LeserInnen müssen also die Mittel der Vertextung kennen, z. B. die Funktion von Pronomen, die textstrukturierende Funktion von Zeitformen, typische Vernetzungsmuster und viele andere mehr. Es ist daher günstig, dass zur Verarbeitung eines schriftlichen Textes normalerweise mehr Zeit zur Verfügung steht als beim Hörverstehen.

Für die Erwerbsaufgaben von Kindern bedeutet die spezifische Kommunikationssituation der Schriftlichkeit somit folgendes:

In einem frühen Stadium des Schriftenerwerbs spielen die komplexen, dichten und besonders sorgfältig geplanten Strukturen von schriftlichen Texten noch keine wesentliche Rolle. Im Vordergrund steht in dieser Phase die Bewältigung der Erwerbsaufgaben, die oben im Abschnitt (a) dargestellt

wurden (Erkennen der Laut-Buchstaben-Beziehungen etc.). Sobald aber die ersten Texte gelesen werden, stellt sich die Frage nach der Textstruktur unweigerlich, dann müssen Kinder z. B. das System von Verweisen innerhalb eines Textes oder die Funktion bestimmter Textmerkmale (z. B. Abschnitte) verstehen. Die Fixiertheit der Schrift ermöglicht und fördert einen bewussten Umgang mit dem Lesen. So können bereits LeseanfängerInnen vor dem Lesen eines bestimmten Textes aufgrund ganz einfacher Merkmale (Länge, Schriftgrösse etc.) entscheiden, ob sie ihn lesen wollen oder nicht. Ausgeprägter als in der Mündlichkeit sind kognitive und metakognitive Strategien entscheidend für eine ökonomische Gestaltung des Leseverstehensprozesses.

In diesem Kapitel wurden aus den spezifischen Gegebenheiten der Schrift Erwerbsaufgaben für das Lesen abgeleitet. Das nächste Kapitel widmet sich der Frage, wie diese Erwerbsaufgaben im schulischen Leseunterricht aufgegriffen werden.

2. Die Entwicklung der basalen Lesefähigkeit

In Kapitel 1 wurde die Erwerbsaufgabe abgeleitet, sich ein neues (schriftliches) Zeichensystem anzueignen, das aber auf ein bereits bekanntes (lautliches) Bezug nimmt. Lesen kann daher als ein synthetischer Prozess beschrieben werden, bei dem die Buchstaben zunächst in Laute umgewandelt und anschliessend zu Wörtern zusammengesetzt werden. Dies kann aber nicht der einzige Zugang sein, denn müssten wir längere Texte mittels Buchstaben-Laut-Umwandlung und Synthese lesen, so wären wir vom Aufwand hoffnungslos überfordert. Man geht deshalb in der Forschung von einem Modell aus, das grundsätzlich zwei verschiedene Zugänge zum Lesen miteinander kombiniert (Zwei-Wege-Modell von

Scheerer-Neumann, z. B. 2003: 515): Ein Wort (als Buchstabenfolge) kann entweder direkt, d. h. ohne Buchstaben-Laut-Bezug erkannt und dem entsprechenden geistigen Begriff zugeordnet werden oder es kann aus seinen Bestandteilen zusammengesetzt und über den Umweg der Lautstruktur mit dem mentalen Lexikon verbunden werden.

Im englischen und im deutschen Sprachgebiet wurden unterschiedliche Entwicklungsmodelle für das Lesenlernen postuliert (Scheerer-Neumann 2003: 517). Allen sind einige Grundkomponenten gemeinsam:

- Es können Frühphasen identifiziert

werden, in denen die Kinder Wörter unanalysiert als Ganzheiten wahrnehmen (*ganzheitliches oder logographisches Worterkennen*).

- Üblicherweise folgt darauf eine Phase, in welcher der Worterkennungs- und Verstehensprozess von den Buchstaben ausgeht, die dann zu Wörtern zusammengesetzt werden (*alphabetisches, synthetisierendes Erlesen*). Im Verlauf dieser Phase werden zunehmend Einheiten wie Silben oder Morpheme direkt erkannt, der Synthetisierungsprozess greift also auch auf grössere Einheiten über.

- Schliesslich nimmt der Anteil von

so genannten *Sichtwörtern*⁴ immer mehr zu, so dass der direkte Zugang wieder Überhand gewinnt. Im Gegensatz zur logographischen Phase sind Sichtwörter nun aber alphabetisch, silbisch und morphematisch strukturiert, d. h. die Kinder haben ein Bewusstsein für die Struktur dieser Wörter. Immer stärker wird auch die *orthographische Strategie* ins Lesen integriert; sie hilft beim Erkennen von Vokallänge und -qualität. In diesem Zusammenhang ist etwa die Doppelkonsonantenregel zu nennen: Kinder auf dieser Stufe werden auf Grund des Doppelkonsonanten im Wort „Hütte“ den ersten Vokal kurz und offen aussprechen.

Fließendes Lesen kann erst stattfinden, wenn die dritte Phase erreicht ist. Selbstverständlich lassen sich diese Stufen in Wirklichkeit nicht so deutlich auseinander halten wie das durch die Auflistung suggeriert wird: So können bereits Vorschulkinder häufig die Laut-Buchstaben-Beziehung in ihren Eigennamen analysieren, dieselben Buchstaben werden aber in anderen Kontexten nicht oder nicht mit der gleichen Treffsicherheit dem richtigen Laut zugeordnet.

Der Ablauf der Phasen, wie er oben dargestellt wurde, vollzieht sich weitgehend im Kontext der Schule und ist daher nicht vollständig ungesteuert. Wie die Schule die Entwicklung des basalen Lesens beeinflusst, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

3. Methoden der Vermittlung basaler Lesefertigkeiten

Ein beträchtlicher Teil der Kinder verfügt bei der Einschulung über Teilkompetenzen im Lesen (Moser *et al.* 2005). Diese Situation der Heterogenität stellt für die Schule eine Herausforderung dar: Einige Kinder kennen noch kaum Buchstaben und haben deren Lautbezug noch nicht verstanden, während andere bereits fast fließend lesen können. Neben einem



Jean Honoré Fragonard, *La lectrice*.

Unterricht für alle bietet sich hier individualisierendes, forschendes Lernen an, das besonders den weiter entwickelten SchülerInnen die Gelegenheit bietet, selbsttätig Einsicht in das Wesen der Schriftsprache zu gewinnen und somit ihre Sprachbewusstheit zu schärfen.

Lange Zeit standen sich zwei Methoden des basalen Leseunterrichts scheinbar unvereinbar gegenüber: die analytische und die synthetische. Der Unterschied beruht auf der Herangehensweise. In der analytischen Methode sollen Kinder lernen, von Beginn an Wörter oder grössere Einheiten ganzheitlich zu erkennen, und erwerben erst im Verlauf des weiteren Unterrichts die Fähigkeit, diese ganzheitlich gespeicherten Elemente zu analysieren. Bei der synthetischen Methode hingegen steht die Einführung der Buchstaben am Beginn des Lernprozesses. Diese kleinsten Elemente müssen dann zu Wörtern zusammengefügt werden. Beide Verfahren haben in ihrer ausschliesslichen Anwendung spezifische Nachteile. Durch Synthese, so ein Vorwurf, würde die Wortgestalt nicht zutreffend wahrgenommen. In der Tat lässt sich bei vielen SchülerInnen während der frühen Phasen des Lesen-Lernens ein buchstabierendes Lesen beobachten, das der Lautgestalt des Wortes nicht gerecht wird. Oft wird das Wort erst nach dem Lesen identifiziert und lautlich nachkorrigiert (z. B. [l] [e:] [s] [e:] [n] → [le:z ʻn]). Dieser Prozess kann aber als notwendiger Schritt in der Entwicklung verstanden werden. Heute finden sich in den verbreiteten Leselehrgängen Elemente von beiden Methoden. Es dominiert also ein analytisch-synthetisches Verfahren, bei dem sowohl vom Wortganzen her (den oben genannten „Sichtwörtern“) als auch von den Buchstaben her vorgegangen wird.

Die bereits thematisierten Grundgegebenheiten der Schriftlichkeit gelten selbstverständlich nicht nur für das Lesen, sondern auch für das Schrei-

ben. In Wirklichkeit lassen sich die Erwerbsprozesse des Lesens und des Schreibens kaum von einander trennen. Explizite Kombinationen von Lese- und Schreiblehrgängen finden sich z. B. in „Mimi, die Lesemaus“ (Borries/Tauscheck 1987) oder in „Lose luege läse“ (Rickli 2001). In beiden Fällen geht das Lesen dem Schreiben voraus. Anders in Reichens Lesen-durch-Schreiben-Lehrgang (Reichen 2001): Hier wird der Impuls für das Lesen über das Schreiben gesetzt. Über die Wirksamkeit dieser didaktischen Zugänge existieren keine Erkenntnisse aus empirisch-vergleichenden wissenschaftlichen Studien.

dass die Lesekompetenzen der SchülerInnen besser sein könnten, das wusste man bereits lange vorher. Die entscheidende didaktische Frage ist vielmehr: Wie können denn diese Kompetenzen verbessert werden? Für den erfolgreichen schulischen Leseunterricht werden dabei „weiche“ emotionale Dimensionen als ebenso wichtig erachtet wie „harte“ kognitive. Wenn SchülerInnen nämlich keinen positiven emotionalen Bezug zu einem Lerngegenstand aufbauen können, werden sich die Kompetenzen unterhalb ihrer Möglichkeiten entwickeln. Bettina Hurrelmann hat in diesem Sinne ein erweitertes Modell der Lesekompetenz vorgeschlagen, das die Sozialisationsprozesse einbezieht, die das Lesenlernen begleiten und mitsteuern.

Dimensionen der Lesekompetenz

Motivationen *Kognitionen* Emotionen *Reflexionen* Anschluss-Kommunikationen

Abb. 1: Dimensionen der Lesekompetenz nach Hurrelmann (2002)

4. Frühes Textverstehen und Didaktik

Bereits vor Schuleintritt verfügen die meisten Kinder über ein Wissen bezüglich Schriftlichkeit, das sich über Erzähl- und Vorlesesituationen und über Hörbücher aufgebaut hat. Dieses Wissen wird dann in der Schule in bestimmten didaktischen Settings modifiziert und erweitert.

Bevor hier aber Unterrichtsmethoden ins Zentrum gerückt werden, ist es notwendig, den theoretischen Hintergrund näher auszuleuchten, auf den sich die aktuelle Diskussion, besonders seit den Ergebnissen von PISA 2000, bezieht. Die PISA-Lesestudien erheben in erster Linie Teilkompetenzen, die stark an den kognitiven Aspekten der Lesekompetenz orientiert sind (Informationen auffinden, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren). Für die Fachdidaktik haben sich viele PISA-Resultate aber als etwas zu pauschal ausgenommen, denn

Die Fähigkeit, Informationen zu ermitteln, zu einander in Beziehung zu setzen und darüber zu reflektieren, ist oben bereits angesprochen worden. Diese Dimensionen stehen in Abb. 1 in Schrägschrift. Das Lesen, ganz besonders das Lesen von belletristischen Texten, ist aber immer auch begleitet von Emotionen. Die weichen Dimensionen stehen in Normalschrift: Die emotionale Gratifikation des Lesens kann eine wichtige Quelle für die Lesemotivation sein und die Grundlage für eine so genannte Anschlusskommunikation bilden, also für einen Austausch über das Gelesene oder zu Lesende.

Zurück zu den Unterrichtsmethoden: Grundsätzlich lassen sich zwei Herangehensweisen unterscheiden: Traditionell beschränkt sich der Leseunterricht auf Inhalte der Lehrmittel und evtl. auf ausgesuchte andere Texte, die mit der ganzen Klasse durchgenommen werden. Auf der anderen



Julie Cobden, *Man reading*.

Seite wird seit einigen Jahren eine Leseförderung propagiert, die sich an den individuellen Interessen der Kinder orientiert und sie anregen soll, Texte ihrer eigenen Wahl zu lesen (Bertschi-Kaufmann 2003). Damit sollen die oben erwähnten emotionalen, motivationalen und kommunikativen Aspekte der Lesekompetenz unterstützt werden. Um diese Dimensionen wirklich wahrzunehmen, ist ein immer komplexeres Verständnis von Texten und ihren Strukturen notwendig (vgl. Kapitel 1b oben). Es geht nicht mehr einzig um das einigermassen fließende Lesen und den Aufbau von Wort- und Satzbedeutungen, sondern darüber hinaus um ein umfassenderes Verstehen von Texten. Spannung ergibt sich beispielsweise in einem Text nicht aus einzelnen Sätzen, sondern aus einer satzübergreifend angelegten und mit spezifisch schriftsprachlichen Mitteln vertexteten Handlungskette (vgl. Kap. 1b). Dies zu begreifen, stellt einen wichtigen Schritt in der Entwicklung von Sprachbewusstheit dar.

Die Wirkungen des interessegeleiteten Leseunterrichts sind erst ansatzweise empirisch erforscht. Eine noch nicht abgeschlossene Forschungsstudie zur Lese- und Schreibförderung⁵ nimmt u.a. die Frage nach der Wirkung von

Unterricht in den Blick. Dabei werden Klassen, die mit herkömmlichen Methoden unterrichtet werden, Klassen gegenübergestellt, die interessegeleiteten Unterricht erhalten. Die kürzlich veröffentlichten Zwischenergebnisse (Schneider/Bertschi-Kaufmann 2006) weisen für die 3. Primarstufe keine besonders positiven Wirkungen aus, eher das Gegenteil ist der Fall: Bei den kognitiven Leseleistungen erzielen mit herkömmlichen Methoden unterrichtete Klassen teilweise signifikant bessere Leistungen⁶, dies besonders bei den basalen Lesefertigkeiten. Beim empathischen Leseverstehen⁷ hingegen liegen die Werte der interessegeleiteten unterrichteten Klassen leicht höher als bei den Vergleichsklassen. Über die Gründe für die günstigere Wirkung des herkömmlichen Leseunterrichts in der 3. Klasse kann momentan erst spekuliert werden. Möglicherweise steht in diesem Schulalter immer noch der Erwerb der basalen Lesefertigkeit im Vordergrund, d. h. die Schülerinnen und Schüler müssen immer noch lernen, den Leseprozess zu automatisieren. Und in dieser Phase könnte ein eng geführter Unterricht mehr bewirken als das Verfolgen von eigenen inhaltlichen Interessen.

5. Fazit

Beim Erwerb der Laute und der Lautstruktur ihrer Sprache vollbringen Kinder riesige analytische und synthetische Leistungen. Diese Prozesse finden im Wesentlichen vor dem 3. Lebensjahr statt, in einer Phase also, in der Kinder noch nicht über die Fähigkeit verfügen, bewusst über Sprache nachzudenken. Ganz anders beim Erwerb der Schrift: Die Auseinandersetzung mit den basalen Lesefertigkeiten geht einher mit einer sprunghaften Entwicklung der Sprachbewusstheit. Die Lautstruktur der Wörter muss bewusst gemacht werden, damit den Lauten Buchstaben

zugeordnet werden können. Damit verbunden ist die Einsicht in die Konventionalität der Sprache: Kinder müssen erkennen, dass Wörter in verschiedenen Zeichensystemen dargestellt werden können. In der schulischen Vermittlung des Lesens sollte deshalb besonderer Wert auf diese Bewusstseinsprozesse gelegt werden. Gerade die weiter entwickelten SchülerInnen könnten hier eigenaktiv in neue Bereiche vorstossen.

Nach dem Erwerb der basalen Lesefertigkeiten steht bereits der nächste Entwicklungssprung im Bereich der Sprachbewusstheit bevor. Denn nicht nur Wörter haben eine innere Struktur, sondern auch Texte, und: Es gilt, die spezifischen Vertextungsarten der dekontextualisierten Schriftsprache zu erkennen und zu verstehen. Erst dadurch wird es den Kindern möglich, am Kulturgut Schrift und an wesentlichen Bereichen des heutigen Alltagslebens wirklich teilzuhaben. Um die Motivation für das Lesen zu erhalten und zu fördern, wird es mit zunehmendem Schulalter immer wichtiger, SchülerInnen nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen Lektüren auszuwählen, in der Klasse lesen und in den Unterricht einbringen zu lassen.

Anmerkungen

¹ Ein herzlicher Dank geht an Thomas Lindauer für hilfreiche Bemerkungen zur Rohfassung dieses Artikels. Für allfällige Ungereimtheiten trägt der zeichnende Autor selbstverständlich die alleinige Verantwortung.

² Vgl. zu dieser Frage auch den Beitrag von Swantje Ehlers in diesem Heft, die jedoch den gesamten Leselernprozess vornehmlich in der L2 im Auge hat.

³ Es ist unbestritten, dass sich typische Merkmale der Schriftlichkeit auch in mündlichem Sprachgebrauch finden und dass sich umgekehrt schriftliche Texte durch Elemente der Mündlichkeit auszeichnen können. Die Bindung von Schriftlichkeit/Mündlichkeit an das Medium der geschriebenen bzw. gesprochenen Sprache ist also keinesfalls absolut, man verwendet deshalb heute die Termini „konzeptionelle Schriftlichkeit“ bzw. „konzeptionelle Mündlichkeit“ (z. B. Koch/Oesterreicher 1994).

⁴ Sichtwörter sind Wörter, die direkt erkannt werden, d. h. ohne den Umweg über die Analy-

se und Synthese von einzelnen Buchstaben.
⁵ „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“, eine Interventionsstudie des Zentrums Lesen der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, www.zentrumlesen.ch.
⁶ Die Untersuchung umfasst neben den PrimarschülerInnen (3./4. Schuljahr) auch Klassen des 7./8. Schuljahres der Sekundarschule B (Niveau der Grundanforderungen), und bei dieser Stichprobe sind deutlich positive Wirkungen des interessegeleiteten Unterrichts in verschiedenen Bereichen nachweisbar.
⁷ Empathisches Leseverstehen bezeichnet die Fähigkeit, besonders in literarischen Texten sich in Figuren einzufühlen, d. h. zu verstehen, wie deren Gefühlszustände sind, welche Motivationen sie antreiben, wie ihre Beziehungen zu anderen Figuren sind etc. Empathisches Leseverstehen ist im oben erwähnten Schema von Hurrelmann der Dimension der Emotionen zuzuordnen.

Literaturverzeichnis

ASCHWANDEN, B. (2001): „Wär wott chütete?“ Zum Sprachverhalten deutschschweizerischer Chatter, <http://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-24.asp> (= Networx, 24).
 BERTSCHI-KAUFMANN, A. / SCHNEIDER, H. (in Vorbereitung): *Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern.“*, in: Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften 3/2006.
 BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2003): *Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Didaktische Einführung zu den Lesebüchern für die Mittelstufe*. Aarau, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, saba Verlag.
 BORRIES, W. / TAUSCHECK, E. (1987): *Mimi die Lesemaus. Lehrerband*. München, Oldenbourg Verlag.
 BUSSMANN, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, Alfred Kröner Verlag (= Kröners Taschenausgabe, 452).
 EHLICH, K. (1994): *Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation*, in: GÜNTHER, H. / LUDWIG, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Band 1*. Berlin, De Gruyter, p. 18-41.
 EHRI, L. C. / NUNES, S. R. / WILLOWS, D. M. / VALESKA SCHUSTER, B. / YAGHOUB-ZADEH, Z. / SHANAHAN, T. (2001): *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis*, in: Reading Research Quarterly 36/3, p. 250-287.
 HÄCKI BUHOFER, A. / BURGER, H. (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart, F. Steiner (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte 98).

HÄCKI BUHOFER, A. / BURGER, H. / SCHNEIDER, H. / STUDER, T. (1994): *Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder*, in: BURGER, H. / HÄCKI BUHOFER, A. (Hg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern, Lang (= Zürcher Germanistische Studien, 38), 147-198.
 HURRELMANN, B. (2002): *Leseleistung - Lesekompetenz*, in: Praxis Deutsch 176, p. 6-18.
 KOCH, P.; OESTERREICHER, W. (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*, in: GÜNTHER, H. / LUDWIG, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Band 1*. Berlin, De Gruyter, 587-604.
 LANDERL, K.; WIMMER, H.; FRITH, U. (1997): *The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison*, in: Cognition 63, p. 315-334.
 MOSER, U.; BERWEGER, S.; STAMM, M. (2005): *Lesekompetenz bei Schuleintritt*, in: MOSER, U. / STAMM, M. / HOLLENWEGGER, J. (Hg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden, Sauerländer, p. 37-58.
 REICHEN, J. (2001): *Lesen durch Schreiben*. Hamburg, Heinevetter-Verlag.
 RICHTER, T.; CHRISTMANN, U. (2002): *Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*, in: GROEBEN, N. / HURRELMANN, B. (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, Juventa, p. 25-58.
 RICKLI, U. (2001): *Lose luege läse. Handbuch für Lehrpersonen*. Solothurn, Lehrmittelverlag des Kantons Solothurn.
 SCHEERER-NEUMANN, G. (2003): *Entwicklung der basalen Lesefähigkeit*, in: BRENDEL, U. / GÜNTHER, H. / KLOTZ, P. / SIEBERTOTT, G. / OSSNER, J. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1*. Paderborn, Schöningh, p. 513-524.
 SCHNEIDER, H. (2003): *Intraindividuelle Variation im Spracherwerb*, in: HÄCKI-BUHOFER, A. (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen, Francke (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 83), p. 195-207.
 SCHNEIDER, H. (1998): *„Hochdeutsch - das kann ich auch.“ Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion*. Bern, Lang (= Zürcher Germanistische Studien 50).
 SCHNEIDER, H. / BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2006): *Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie*, in: Didaktik Deutsch 20, p. 30-51.
 SCHNEIDER, W. / ROTH, E. / ENNEMOSER, M. (2000): *Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs*, in: Journal of Educational Psychology 92, p. 284-295.
 SPENCER, K. (2000): *Is English a dyslexic language?*, in: Dyslexia 6, p. 152-162.

VALTIN, R. (2003): *Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts*, in: BRENDEL, U. / GÜNTHER, H. / KLOTZ, P. / SIEBERTOTT, G. / OSSNER, J. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2*. Paderborn, Schöningh, p. 760-771.

Hansjakob Schneider

ist Linguist mit den Schwerpunkten Spracherwerb, Psycholinguistik, Soziolinguistik und Leseforschung. Er arbeitet an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und leitet dort im Zentrum Lesen zwei Nationalfondsprojekte zu den Themen Lese- und Schreibförderung und Lese- und Schreibentwicklung von Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten.

Claudia Schmidt
Freiburg

Quel est le rôle que joue la capacité individuelle de la mémoire de travail dans le développement d'une compétence linguistique en L2 et particulièrement dans l'acquisition de la compétence de lecture? Peu de chercheurs se sont penchés sur cette dernière question. Claudia Schmidt part des observations faites en L1 selon lesquelles des limites en capacité de la mémoire existent au niveau des procédés conscients (construction du sens), mais pas au niveau des procédés automatiques (reconnaissance des mots et analyse syntaxique). En L2, l'automatisation se développe plus lentement et reste longtemps inachevée, même avec des compétences linguistiques plus approfondies. Pour mieux saisir ces différences, l'auteur a observé des étudiants japonais face à des textes allemands: un transfert de capacités de lecture acquises en L1 n'était perceptible qu'à partir du niveau C1 du CER. Cela montre que la capacité individuelle de la mémoire de travail, qui conditionne dans une large mesure l'emploi plus ou moins efficace de stratégies adéquates, a un impact sur la compétence de lecture en L2 seulement à un degré avancé. Il s'en suit qu'un entraînement des capacités de base ne doit pas être négligé au profit des stratégies métacognitives. Il convient donc d'améliorer la compétence des apprenants à décoder les éléments d'un texte et ainsi d'accélérer le traitement automatique des données pour favoriser l'emploi flexible de stratégies utiles à la compréhension. (réd.)

Die Rolle des Arbeitsgedächtnisses beim Aufbau der Lesekompetenz

1. Einleitung

Lesen ist ein äußerst komplexer Vorgang, bei dem eine Fülle von Informationen zu bewältigen ist. Teile der Informationen müssen behalten werden, während beim Weiterlesen gleichzeitig neue Informationen aufzunehmen und zu bewerten sind. All diese Prozesse beruhen auf den Funktionen des Arbeitsgedächtnisses: Eingehendes Sprachmaterial wird nicht nur einfach gespeichert, sondern die Erinnerungsspuren werden aufgefrischt, damit sie nicht zerfallen; Informationen werden umkodiert und gesteuert.

In der L2-Lese- und Verstehensforschung bezieht man erst in jüngerer Zeit Ergebnisse aus der Arbeitsgedächtnisforschung in die Beschreibung von Leseprozessen ein (vgl. Ehlers, 1998: 172ff; Lutjeharms, 2001: 904ff; beide Autorinnen auch in diesem Heft). Für den Aufbau der L2-Lesekompetenz sind vor allem drei Aspekte relevant:

- Die Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis beruht auf dem phonologischen Kode. Geschriebene Wörter müssen zunächst in eine phonologische Form transformiert werden, ehe sie zur Kurzzeitspeicherung ins Arbeitsgedächtnis gelangen.
- Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist begrenzt. Die bewusste Verarbeitung von Informationen unterliegt der Kapazitätsbeschränkung, während automatisch ablaufende Verarbeitungsprozesse keine Arbeitsgedächtniskapazität benötigen.
- Leseverstehensleistungen hängen ab von der individuellen Arbeitsgedächtniskapazität. Daten aus der L1-Leseforschung belegen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Leistungen des Arbeitsge-

dächtnisses und dem Leseverstehen (vgl. Daneman/Merikle, 1996).

Während die ersten beiden Aspekte bereits in der Forschungsdiskussion aufgegriffen und auch im Hinblick auf didaktische Folgerungen thematisiert wurden (vgl. Ehlers, 1998: 173ff.; Lutjeharms, 2001: 906f.), liegen zur Bedeutung der individuellen Arbeitsgedächtniskapazität für die Entwicklung der L2-Lesefähigkeit nur wenige Untersuchungen vor (vgl. Koda, 2005: 199ff.). Trotz der geringen empirischen Basis wird in der L2-Leseforschung häufig die individuelle Arbeitsgedächtniskapazität als ausschlaggebend nicht nur für die individuell erreichbare L2-Lesefähigkeit, sondern auch für die gesamte L2-Kompetenz herausgestellt (z. B. Geva/Ryan, 1993; Walter, 2004).

Der Schwerpunkt meiner folgenden Darstellung wird auf dem zuletzt genannten Aspekt liegen, da hier noch am meisten Forschungsbedarf besteht. Die Diskussion erfolgt z.T. auf der Grundlage eigener Daten zu Arbeitsgedächtnis- und Leseverstehensleistungen japanischer Deutsch-als-Fremdsprache-LernerInnen. Den Abschluss bilden einige Überlegungen zur Lesedidaktik.

2. Phonologischer Kode¹

Dass Kurzzeitspeicherung auf einem verbalen Code beruht, leitet sich aus der erstmals in den 60er Jahren gemachten Beobachtung ab, dass Versuchspersonen bei der Wiedergabe von schriftlich präsentierten Buchstaben Fehler machen, die in lautlicher Beziehung zum Zielwort stehen: Z. B. wird ein 'D' als ein 'W', und eben nicht als ein 'O' erinnert, das ortho-

graphisch dem 'D' ähnlich sieht und bei visueller Speicherung behalten werden müsste. Es wurde außerdem nachgewiesen, dass die Repräsentationen innerhalb von ein bis zwei Sekunden abgebaut werden, wenn sie nicht aufgefrischt werden. Dies geschieht durch den Prozess der Rezirkulation (rehearsal), der dafür sorgt, dass die Informationen im phonologischen Kurzzeitspeicher erhalten bleiben. Zudem dient die Rezirkulation dazu, nicht gesprochen-sprachlichen, d. h. nicht phonologisch kodierten Input wie geschriebene Wörter und Buchstaben in eine phonologische Form zu transformieren, so dass er in den phonologischen Kurzzeitspeicher aufgenommen werden kann. Gesprochen-sprachlicher Input dagegen hat direkten Zugang zum phonologischen Kurzzeitspeicher.

Sowohl der phonologische Kurzzeitspeicher als auch die Rezirkulation haben eine besondere Bedeutung bei schwer zu entschlüsselndem Wortmaterial. Treten beim Lesen unbekannte oder komplexe Wörter auf, müssen die lautlichen Informationen eine Zeit lang erhalten bleiben, bis sie entschlüsselt werden können. Auch bei Verstehensschwierigkeiten, die den Rückgriff auf die Oberflächenstruktur des Satzes erfordern, werden die phonologisch kodierten Informationen benötigt.

Für den Aufbau der L2-Lesekompetenz sind daraus folgende Konsequenzen zu ziehen: Der Erwerb der Aussprache ist ein wichtiger Faktor für die Entwicklung des flüssigen Lesens in der L2. Der phonologische Kode, auf dem die Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis beruht, spielt zudem auch unter dem Aspekt des Vokabular- und Syntaxerwerbs eine wichtige Rolle. Die temporäre Repräsentation von Lautstrukturen neuer, phonologisch unbekannter Wörter ist sowohl Voraussetzung für den Aufbau stabiler phonologischer Strukturen im mentalen Lexikon als auch für die Ableitung von Syntaxregeln (vgl. Dittmann/Schmidt, 1998: 322ff.).

3. Begrenzung der Arbeitsgedächtniskapazität

Was genau die Begrenzung der Arbeitsgedächtniskapazität ausmacht, ist in der Forschung noch immer umstritten, da unterschiedliche Faktoren zur Kapazitätslimitierung beitragen. Dazu gehören die Mengenbeschränkung für die zeitlich befristete Speicherung von Informationen, die zeitliche Begrenzung für die Verfügbarkeit dieser Informationen sowie die Effizienz bei der Ausführung kognitiver Operationen. Eine wichtige Rolle spielt außerdem die ebenfalls limitierte Aufmerksamkeitssteuerung. Zuerst werden die Informationen verarbeitet, die im Fokus der Aufmerksamkeit stehen (vgl. Schweizer/Koch, 2001: 4f.).

Diskutiert wird auch die Frage, inwieweit die eingeschränkte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses unveränderbar ist. Aktuelle Untersuchungen betonen den Einfluss von Strategien auf die Arbeitsgedächtnisleistung. Zwar können höchstens sieben Informationseinheiten gleichzeitig verarbeitet werden, aber durch unterschiedliche Strategien, z. B. semantisches Kodieren, lässt sich die Größe der Einheiten beeinflussen und so die Behaltensleistung erhöhen. Hierbei ist das Langzeitgedächtnis beteiligt (vgl. Cowan, 2000: 90).

Die Gewichtung der unterschiedlichen Faktoren variiert je nach Konzeption, auf deren theoretischer Basis die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses definiert wird.² Übereinstimmung herrscht darin, dass nur bewusste Verarbeitung einer Beschränkung unterliegt, automatisch ablaufende Prozesse dagegen keine Belastung des Arbeitsgedächtnisses darstellen. So zeigen Ergebnisse aus der L1-Leseforschung, dass die syntaktische Analyse im Normalfall automatisch erfolgt, während die semantische Verarbeitung Aufmerksamkeit erfordert und das Arbeitsgedächtnis belastet (z. B. Strube, 1997).

Bei L2-LeserInnen sind, zumindest in der Anfangsphase, die kognitiven Pro-

zesse der unteren Verarbeitungsebenen, also der Dekodierung phonemischer Informationen, der Worterkennung und der syntaktischen Analyse, noch nicht automatisiert und verlangen besondere Aufmerksamkeit. Auch bei guter L2-Kompetenz laufen diese immer noch verlangsamt ab. Ursache könnte außer den noch nicht genügend automatisierten Verarbeitungsprozessen das nochmalige Lesen von Sätzen oder Satzteilen (re-reading) sein, das als Strategie aus der Anfangsphase beibehalten wurde (vgl. Frenck-Mestre, 2002: 218ff.). Für den Aufbau der L2-Lesekompetenz ist es wichtig, die begrenzte Kapazität besser auszunutzen. Dies gilt vor allem für die Entwicklung der Textverstehensleistungen. Durch den Einsatz von Strategien wie z. B. Wiederholung oder Zusammenfassung von Textinhalten während des Lesens kann die Textbedeutung länger im Arbeitsgedächtnis aktiv gehalten werden.

4. Individuelle Arbeitsgedächtniskapazität und Leseverstehensleistungen

Zum Zusammenhang von Arbeitsgedächtniskapazität und sprachlichen Leistungen in der L1, insbesondere dem Leseverstehen, liegen zahlreiche Studien vor (vgl. Schmidt, 2000: 98f.). Sie gehen der Frage nach, inwiefern Unterschiede bei Leseverstehensleistungen durch Unterschiede in der Arbeitsgedächtniskapazität bedingt sind. Die Messung dieser Kapazität geschieht durch den von Danemen/Carpenter (1980) entwickelten Lesespannentest (reading-span-test). Hierbei müssen Versuchspersonen eine Reihe von Sätzen verstehen und sich gleichzeitig das jeweils letzte Wort merken. Eine Metaanalyse von 77 Einzeluntersuchungen (Daneman/Merikle, 1996) belegt den Zusammenhang von Leistungen im Lesespannentest mit unterschiedlichen sprachbezogenen Leistungen. So wur-

den u.a. Korrelationen zwischen Lesespannen und Leistungen bei der Beantwortung inhaltlicher Fragen zum Text sowie dem Erinnern von Bezugswörtern für Pronomen über größere Intervalle festgestellt. Gute LeserInnen sind demnach diejenigen, die eine größere Arbeitsgedächtniskapazität haben.

Aus der L2-Forschungsperspektive ist der Zusammenhang von individueller Arbeitsgedächtniskapazität und Leseverstehensleistungen vor allem unter dem Aspekt des Transfers von L1-Fertigkeiten auf die L2-Leseleistung von Interesse. Könnte dieser Zusammenhang nachgewiesen werden, wäre die Interdependenzhypothese bekräftigt (vgl. Ehlers, 1998, 172f.). Die Leistung des Arbeitsgedächtnisses könnte damit als ein Prädiktor für individuell erreichbare L2-Leseleistung angesehen werden. Die Ergebnisse der wenigen bisher vorliegenden Studien bestätigen dies (Geva/Ryan, 1993; Harrington/Sawyer; 1992, Walter, 2004), lassen aber einige Fragen offen. Vor allem ist unklar, ob die Kapazitätsunterschiede unabhängig von der L2-Kompetenz sind und mit welchen spezifischen Leistungen des Leseverstehens die Differenzen in den Arbeitsgedächtniskapazitäten zusammenhängen. Zudem gibt es kritische Anmerkungen zum Lesespannentest, der als Messverfahren in allen Untersuchungen angewendet wird (s.unten).

Im Folgenden sollen die offenen Fragen auf der Grundlage eigener Daten erörtert werden (vgl. Schmidt, 2003; Schmidt, 2006). Ermittelt wurden die Arbeitsgedächtniskapazitäten, erhoben mit einem Lesespannentest auf Japanisch, und Leseverstehensleistungen erwachsener japanischer Deutschals-Fremdsprache-LernerInnen auf Referenzniveau B1 und C1.

Einfluss der L2-Kompetenz: Die Arbeitsgedächtnisleistungen der LernerInnen auf B1-Niveau haben keinen wesentlichen Einfluss auf die Leseverstehensleistungen im Deut-

schen, signifikanter Prädiktor ist die Sprachkompetenz im Deutschen. Bei LernerInnen auf C1-Niveau dagegen liegt eine deutliche Korrelation zwischen individueller Arbeitsgedächtniskapazität und Leseverstehensleistungen vor. Dass die Leseleistung erst bei hoher Sprachkompetenz durch die Arbeitsgedächtnisleistung beeinflusst wird, ist ein Beleg für den erst bei genügender Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen einsetzenden Transfer von L1-Fertigkeiten. *Zusammenhang Arbeitsgedächtniskapazität und spezifische Leseverstehensleistungen:* Getestet wurden die Leistungen bei der Wiedergabe kürzerer Sachtexte mit hoher Informationsdichte sowie beim Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext. Beide Aufgabenstellungen erfordern totales, d. h. detailliertes Lesen, wobei im ersten Test vor allem die Behaltensleistung gemessen wird, während im zweiten eine kognitiv aufwändigere Verarbeitung nötig ist. Gefordert wird sowohl Verstehen als auch Inferieren, d. h. das Gewichten, Steuern und Auswerten von Informationen. Die Leistungen in beiden Tests korrelieren signifikant mit den Lesespannenwerten. Interessanter Weise unterscheiden sich die Leistungen der japanischen Versuchspersonen nicht wesentlich von denen einer deutschen Kontrollgruppe. Dies ist m.E. hauptsächlich auf die Aufgabenstellungen zurückzuführen, mit denen die japanischen Versuchspersonen zum einen aufgrund ihrer Lernsozialisation, zum anderen aufgrund ihrer L1-Leseerfahrungen sehr vertraut sind. Gelernt wird dort einerseits durch Memorieren der später abgeprüften Inhalte, andererseits ist die Einbeziehung des Kontextes zur Bedeutungserschließung wegen der hohen Frequenz von Homographen im Japanischen für flüssiges Lesen unabdingbar.³

Inwiefern lassen sich diese Ergebnisse nun verallgemeinern? Hier ist zunächst auf die Problematik des Lesespannentests einzugehen, auf dessen

Grundlage die Arbeitsgedächtniskapazität bestimmt wurde. Da sich hier unterschiedliche Aufgabenstellungen überlagern, und zwar Verstehen, Behalten und Strategieauswahl, ist der Einfluss auf die spezifischen Leseverstehensleistungen nur schwer auszumachen. Folgt man aktuellen Ansätzen, die individuelle Lesespannen auf das Einsetzen unterschiedlicher Strategien zurückführen, dann bedeuten hohe Lesespannenwerte, dass die für die spezifische Aufgabenstellung erforderlichen Strategien erfolgreich entwickelt worden sind und nun eingesetzt werden können. So konnten McNamara/Scott (2001) nicht nur nachweisen, dass sich ProbandInnen mit hoher Lesespanne durch bessere Strategien und deren effektiveren Einsatz auszeichnen, sondern auch, dass sich bei Versuchspersonen mit schlechter Arbeitsgedächtnisleistung durch Strategietraining das Ergebnis verbessern ließ. Die von mir untersuchten japanischen Deutschals-Fremdsprache-Lernenden gaben weitaus häufiger als die deutschen ProbandInnen an, auf Strategien wie z. B. Visualisieren oder Assoziationsbildung zurückzugreifen, und zwar sowohl zur Bewältigung des Lesespannentests als auch der Leseverstehentests. Strategien sind aber offensichtlich nur dann nützlich, wenn die Prozesse der unteren Verarbeitungsebenen, also Dekodierung, Worterkennung und syntaktische Analyse, ungestört verlaufen, da ansonsten zu wenig Aufmerksamkeit für die Verwendung von Strategien zur Verfügung steht.

Somit lässt sich folgendes Fazit ziehen: Die individuelle Arbeitsgedächtniskapazität, die sich hauptsächlich durch die Effizienz des Strategieeinsatzes bestimmt, hat erst bei hoher L2-Kompetenz Auswirkungen auf L2-Leseverstehensleistungen. Meine eigenen Daten belegen den Einfluss auf Textwiedergabe und Bedeutungserschließung aus dem Kontext. Ergebnisse anderer Studien zeigen insbe-

sondere den Einfluss auf die Herstellung von Referenzbezügen und Informationsentnahme (Geva/Ryan, 1993; Harrington/Sawyer, 1992; Walter, 2004). Hier sind weitere Studien nötig.

5. Didaktische Überlegungen

Das Vermitteln und Trainieren meta-kognitiver Strategien ist inzwischen fester Bestandteil der L2-Lesedikatik (vgl. z. B. Bimmel, 2002). Die Ergebnisse aus der Arbeitsgedächtnisforschung unterstützen dieses Vorgehen, weisen aber auch auf die notwendige Vermittlung der Grundfertigkeiten hin. Um die Dekodierungsfähigkeit zu fördern, sind Übungen zur Aussprache, Lautwahrnehmung und Graphem-Phonem-Korrespondenz auch in Unterrichtskontexten wichtig, in denen das Lesen die einzige Ziel-fertigkeit darstellt. Wortschatzübungen auf der Basis von Texten sind nötig, um durch wiederholten lexikalischen Zugriff eine Automatisierung der Worterkennung zu fördern. Hierbei kommt der Morphemebene eine besondere Bedeutung zu. Beim Aufbau einer automatisch ablaufenden Syntaxanalyse spielen dagegen das Sich-Bewusstmachen und Reflektieren der Lernenden über die angewandten Verarbeitungsstrategien eine besondere Rolle. Bei stark von L1 abweichendem Strategieeinsatz kommt es in der Anfangsphase des Lernens zu einer gestörten Syntaxverarbeitung, da die Verarbeitungsstrategien aus der Ausgangssprache oder anderen bereits erworbenen Fremdsprachen übernommen werden. Um trotzdem zu einer Sinnentnahme zu gelangen, werden dann häufig Rate- und Vermeidungsstrategien angewandt. Aber auch bei hoher Sprachkompetenz besteht die Gefahr, dass das wiederholte Lesen von Sätzen bzw. Satzteilen aus der Anfangsphase beibehalten wird und zu einem verlangsamt Leseprozess führt.

Wichtig erscheint es mir, noch stärker die Lern- und Lesesozialisation der einzelnen LernerInnen zu berücksichtigen. Vor allem erwachsene Lernende verfügen über verfestigte Strategien, die zum Teil nützlich, aber auch hemmend für den Aufbau der L2-Lesekompetenz sein können. Sie müssen nicht nur über ihren bisherigen Strategienegebrauch reflektieren und neue Strategien trainieren, sondern auch lernen, Strategien flexibel in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung einzusetzen.

Anmerkungen

¹ Untersuchungen zu diesem Aspekt basieren auf dem in der Sprachverstehensforschung am häufigsten verwendeten Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley und MitarbeiterInnen (z. B. Baddeley 1997); vgl. dazu den Forschungsüberblick bei Dittmann/Schmidt, 1998: 305ff.

² Zur Diskussion der Arbeitsgedächtnismodelle vgl. Dittmann, 2001: 130ff.

³ Die Aussage bezieht sich auf die Kanji-Morpheme, die bis zu sechs Bedeutungen und 100 Lesarten haben können.

Literatur

BADDELEY, A. D. (1997): *Human memory. Theory and practice*. (überarb. Aufl.), Hove, Psychology Press (Lawrence Erlbaum Association).

BIMMEL, P. (2002): *Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13, 1/2002, p. 113-141.

COWAN, N.: (2000): *The magical number 4 in short-term memory. A reconsideration of mental storage capacity*, in: Behavioral and Brain Sciences 24/2000, p. 87-185.

DANEMAN, M./CARPENTER, P. A. (1980): *Individual differences in working memory and reading*, in: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 19, p. 450-466.

DANEMAN, M./MERIKLE, Ph. M. (1996): *Working memory and language comprehension: a meta-analysis*, in: Psychonomic Bulletin & Review 3/1980, p. 422-433.

DITTMANN, J. (2001): *Zum Zusammenhang von Grammatik und Arbeitsgedächtnis*, in ADAMZIK, K./CHRISTEN, H. (Hrsg.): *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*, Tübingen, Niemeyer, p. 123-137.

DITTMANN, J./SCHMIDT, C. (1998): *Verbales Arbeitsgedächtnis, Lernen und Fremdspracherwerb*, in: Deutsche Sprache, 4/1998, p. 304-336.

EHLERS, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*, Tübingen, Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

FRENCK-MESTRE, Ch. (2002): *An online look at sentence processing in the second language*, in: HEREDIA, E. A./ALTARRIBA, J. (ed.): *Bilingual Sentence Processing*, Elsevier Science B. V., p. 217-236.

GEVA, E./RYAN, E. B. (1993): *Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages*, in: Language Learning 43, 1/1993, p. 5-43.

HARRINGTON, M./SAWYER, M. (1992): *L2 working memory capacity and L2 reading skill*, in: Studies in Second Language Acquisition 14, p. 25-38.

KODA, K. (2005): *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

LUTJEHARMS, M. (2001): *Leseverstehen*, in: HELBIG, G. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbbd., Berlin/ New York, de Gruyter, p. 901-908.

McNAMARA, D./SCOTT, J. L. (2001): *Working memory capacity and strategy use*, in: Memory & Cognition 29, 1/2001, p. 10-17.

SCHMIDT, C. (2000): *Arbeitsgedächtnis und fremdsprachliches Leseverstehen*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 11, 1/2000, p. 83-101.

SCHMIDT, C. (2003): *Zum Arbeitsgedächtnis in L1 und L2*, in: Fragmentos 1/2003, p. 105-116.

SCHMIDT, C. (2006): *Zum Zusammenhang von individueller Arbeitsgedächtniskapazität und fremdsprachlichen Leseverstehensleistungen*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 17, 1/2006, p. 1-18.

SCHWEIZER, K./KOCH, W. (2001): *Kapazitätslimitierung und intellektuelle Leistungsfähigkeit*, in: Zeitschrift für experimentelle Psychologie, p. 48.

STRUBE, G. (1997): *Sprachverarbeitung und Arbeitsgedächtnis: Syntaktische Analyse als automatischer Prozess*, in: Mandl, H. (Hrsg.): *Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1996*, Göttingen, Hogrefe, p. 380-387.

WALTER, C. (2004): *Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representation of text and to L2 working memory*, in: Applied Linguistics 25/3, p. 315-339.

Claudia Schmidt

Wissenschaftliche Angestellte am Deutschen Seminar I der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg; Forschungsschwerpunkte sind Leseverstehen in der Fremdsprache, Vokabulärerwerb, Schreiben in Deutsch als Fremdsprache sowie Linguistische Gender-Forschung.

Madeline Lutjeharms
Bruxelles

Déchiffrement de textes en langue étrangère

Reconnaissance de mots et analyse syntaxique¹

Lesen ist eine komplexe Tätigkeit: Generell lässt sie sich gliedern in die Entzifferung der Form oder der grafischen Zeichen, die automatisch verläuft, und in die inhaltliche Verarbeitung, für die Aufmerksamkeit erforderlich ist. Die unteren Verarbeitungsebenen - Prozesse wie der lexikalische Zugriff, die Worterkennung und die syntaktische Analyse - werden vor allem in der Kognitionspsychologie untersucht. Beim Lesen einer Fremdsprache sind im Falle unzureichender Sprachkenntnisse Strategien schwacher Lesender erforderlich. Schwache Lesende verarbeiten die Formebene so langsam, dass sie nur schwer zu einem inhaltlichen Verständnis gelangen, ohne Ratestrategien einzusetzen oder Textteile zu übergehen. Eine bewusste Hypothesenbildung kann zwar das Textverständnis unterstützen und ist oft unerlässlich, wenn eine Sprache nicht gut genug beherrscht wird. Es handelt sich dabei aber um eine sehr aufwändige Strategie, die leicht zu ungenauem und fehlerhaftem Verstehen führt. Die beste Methode zum Erreichen von Lesefertigkeit in einer Fremdsprache ist daher ein effizienter Spracherwerb, zu dem das Lesen seinerseits beitragen kann. Der Artikel schließt mit praktischen Vorschlägen zu verschiedenen Formen des Umgangs mit Texten, durch die die unteren Verarbeitungsebenen besser automatisiert werden sollen. (Red.)

1. Introduction

Globalement on peut discerner deux niveaux différents en lecture: le niveau de la forme ou de la surface, appelé déchiffrement, et le niveau du message ou du contenu, appelé compréhension. Nous savons peu sur le passage des informations d'un niveau à l'autre, mais une séparation stricte semble peu probable. Néanmoins, pour pouvoir mieux saisir le processus de lecture, une distinction s'avère nécessaire. Dans cet article, nous nous proposons de décrire le processus de déchiffrement chez le lecteur expert d'une part et chez le lecteur en phase d'apprentissage d'autre part. Nous n'avons pas retenu les situations où la nouvelle langue se caractérise par une écriture soit non-alphabétique, soit alphabétique mais très différente des langues étudiées habituellement en Suisse.

2. Processus automatiques et attentionnels

Dans le processus de lecture experte d'un adulte, on peut discerner le traitement automatique et le traitement attentionnel des données. Le déchiffrement de la forme, donc des signes graphiques, est un processus automatique. Ceci ne veut pas dire qu'il se passe de manière inconsciente, puisque le lecteur réalise qu'il déchiffre un texte, mais il ne se rend pas compte de sa manière de procéder.

Il est évident que le fait de bien comprendre un texte, autrement dit de le traiter sémantiquement, demande une certaine attention. Mais les enfants qui apprennent à lire dans leur langue

maternelle ont aussi besoin d'attention pour le déchiffrement. En effet, la forme écrite de la langue déjà acquise oralement est nouvelle. Quant aux apprenants d'une langue étrangère, ils possèdent certes la technique de lecture, mais les connaissances linguistiques requises dans la nouvelle langue leur manquent de même que l'expérience du déchiffrement dans cette dernière. Ainsi, dans les deux cas, le déchiffrement est un processus plus ou moins attentionnel. Il n'en reste pas moins vrai que le traitement automatique de la forme est une capacité indispensable pour accomplir des tâches complexes comme la compréhension de textes.

Le traitement automatique en mémoire de travail n'est pas limité. Il s'agit d'un processus rapide et parallèle qui ne demande pas d'effort. En mémoire de travail (qui est - du point de vue de la durée - une mémoire à court terme), les données en provenance du registre sensoriel sont traitées à l'aide des informations extraites de la mémoire à long terme. Le traitement attentionnel par contre est un processus conscient, lent, sériel (une tâche après l'autre), ne possédant qu'une capacité limitée. Dans un processus conscient, on ne peut pas traiter beaucoup d'informations simultanément. L'attention est donc nécessairement sélective; le lecteur doit se concentrer sur certains stimuli qui - selon ses connaissances préalables - peuvent être simples ou très compliqués. Un traitement attentif est requis pour des informations nouvelles et/ou incohérentes ainsi que pour la compréhension du sens du texte. Certains processus attentionnels qui ne sont pas d'ordre sé-

mantique peuvent être automatisés par un traitement répété; c'est le cas notamment de la perception visuelle, de l'accès lexical, de la reconnaissance des mots et de l'analyse syntaxique. Quand des processus attentionnels sont requis pour le traitement de la forme - p.ex. lorsqu'on lit un texte dans une langue qu'on maîtrise mal ou dont le vocabulaire ou le style présentent des difficultés - le lecteur ne dispose plus de capacités suffisantes pour se concentrer sur le sens. Parfois il lui faut recourir à un code mieux maîtrisé comme la traduction en langue maternelle. Pour les enfants débutants en lecture, ce code est celui de l'écoute. Plus les processus sont automatisés, plus il reste de capacités pour la compréhension et pour la structuration des informations nouvelles avant leur intégration dans la mémoire à long terme. Ainsi la manière la plus efficace pour améliorer la lecture en langue étrangère est l'acquisition de meilleures compétences langagières.

3. Les recherches sur le déchiffrement des mots

Les informations sur le processus de lecture experte proviennent surtout des expériences faites en laboratoire de psychologie cognitive. Une littérature abondante existe sur les différents stades de la reconnaissance du mot, principalement sur la décision lexicale. Dans ces recherches, un mot est présenté dans des conditions spécifiques et le sujet de l'expérience doit décider s'il s'agit d'un mot ou d'un non-mot. Les erreurs et le temps de réaction sont alors mesurés. On recourt souvent à des expériences dites d'amorçage: avant de présenter le mot à reconnaître, un mot amorce est présenté qui possède, par sa ressemblance formelle et/ou sémantique, une relation bien définie avec le mot cible. Le mot amorce est susceptible d'influencer - de faciliter ou de ralentir - la

reconnaissance du mot cible². Les résultats de l'expérience peuvent confirmer ou réfuter une hypothèse sur la reconnaissance lexicale ou sur la structure du lexique mental. Pour le traitement syntaxique, des expériences en laboratoire utilisent souvent des structures ambiguës. Bien qu'en psychologie cognitive, les expériences se concentrent sur le déchiffrement, certaines théories portent sur la compréhension, p.ex. la théorie du schéma³ ou les théories de compression des informations traitées.

En recherche pédagogique, on s'est surtout intéressé à l'apprentissage de la lecture chez les enfants et en particulier aux stratégies qu'utilisent les lecteurs soit habiles soit faibles. Quand les enfants lisent à haute voix, on remarque parfois des erreurs qui reflètent l'idée qu'ils se font de la suite de la phrase et du texte. Cette observation a conduit à une théorie de la lecture comme processus de prédiction, "top-down", alors qu'en psychologie cognitive, la lecture est plutôt décrite comme un processus "bottom-up" (ou ascendant: des signes au sens). La première de ces théories a connu beaucoup de succès en didactique des langues étrangères entre 1970 et 1980, lorsque la lecture était décrite comme un processus de formation d'hypothèses et de prédictions. Plus tard, les deux approches ont abouti à une conception interactive de la lecture qui stipule que le texte contient des données que nous déchiffrons à l'aide de nos connaissances linguistiques et de notre expérience des aspects formels des textes. Ces données combinées avec nos connaissances générales (concernant le monde, le sujet ...) mènent à la compréhension du texte. Nous générons de manière plutôt automatique des idées vagues sur la suite probable du texte (sur sa forme et peut-être même sur son sens); selon leur confirmation ou leur rejet, elles accélèrent ou ralentissent le déchiffrement.

Entretemps, la formation d'hypothèse

paraît comme la stratégie d'un lecteur plutôt faible. Dans la mesure où il procède par un déchiffrement lent et donc peu efficace, il est forcé de deviner le sens et/ou d'omettre des parties du texte pour arriver à une certaine compréhension sans contrôler si c'est la bonne (Bernhardt 1991, 93-171; Haynes 1993; Lutjeharms 1997a).

Les expériences portant sur le traitement de texte en langues étrangères sont assez récentes et encore peu nombreuses. Pour comprendre le processus de lecture en langue étrangère, nous avons donc besoin des informations résultant des expériences du processus de lecture experte en langue première.

4. Les niveaux du déchiffrement

La division en différents niveaux, du signe graphique jusqu'au sens, correspond plus ou moins aux stades de traitement chez le lecteur habile qui parcourt un texte de manièreursive. Avec d'autres intentions - p.ex. le repérage d'une information précise, la recherche de mots clefs, la lecture rapide et/ou en diagonale destinée à se faire une première idée du contenu -, l'importance des différents niveaux peut varier. D'autres facteurs de variation s'y ajoutent tels les connaissances spécifiques du sujet du texte ou le degré d'expérience en lecture. Pour simplifier la description de ce processus très complexe, le classement suivant ne retient que les connaissances et les aptitudes principales requises pour le déchiffrement⁴.

4.1. Le niveau graphophonique

Pendant la lecture, les yeux bougent par sauts d'un point de fixation à un autre. Ces sauts sont appelés 'saccades'. Si la lecture se passe sans problèmes, les saccades opèrent vers l'avant; dans le cas contraire, de fréquentes saccades régressives sont observées.

Ainsi, le nombre et la durée des fixations nous renseignent sur les processus cognitifs sous-jacents. De plus, lors d'une fixation, une vision parafovéale⁵ de la périphérie supporte le choix du prochain point de fixation. La perception de formes orthographiques familières accélère le décodage visuel. Nous ne percevons pas seulement des successions de lettres, mais aussi des morphèmes ou des séquences graphiques usuelles dans la langue concernée. La forme globale du mot a donc une influence sur la reconnaissance lexicale.

Le rôle d'une évocation de codes phonologiques de forme très abstraite est controversé parmi les chercheurs et pourrait dépendre du niveau d'expérience du lecteur. Peut-être le lecteur habile a-t-il un accès direct au mot à partir de la représentation orthographique? Mais il est également concevable que l'accès lexical passe toujours par une évocation du code phonologique. Toutefois, pendant la lecture de parties de texte difficiles, une forme de subvocalisation ou parole intérieure est souvent observée (à différencier de l'évocation du code phonologique mentionnée ci-dessus). Cette subvocalisation supporte le traitement en mémoire de travail, puisque le code acoustique constitue le code préféré pour garder les informations quelques instants en mémoire de travail (Gathercole / Baddeley 1993: 8ff.). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous utilisons une forme de (sub)vocalisation pendant la recherche du sens d'un mot dans le dictionnaire.

4.2. La reconnaissance lexicale

L'accès lexical est le premier stade de la reconnaissance d'un mot et signifie l'activation de la représentation de ce mot dans le lexique mental. Ce terme désigne le savoir langagier en mémoire (à long terme). Un décodage se passe au niveau formel et permet l'accès immédiat au niveau sémantique à un lecteur doté d'une bonne compé-

tence dans la langue utilisée. Il semble que les connaissances langagières soient organisées en réseaux: à l'évocation du mot cible, tout un réseau est activé en même temps de manière plus ou moins forte. Cette activation peut expliquer pourquoi des mots ou morphèmes proches quant à leur forme et/ou leur sens ainsi que des mots qui apparaissent souvent dans le même contexte, sont activés plus vite dans la continuation de la lecture.

Beaucoup d'observations attestent le rôle important que jouent les connaissances morphologiques pendant le processus de reconnaissance lexicale. Cependant, il n'est pas clair si une décomposition morphologique est obligatoire pour l'accès lexical. Le temps de traitement d'un mot diminue lorsque les mêmes mots ou parties de mots sont traités fréquemment. La fréquence d'occurrence - ou du point de vue du lecteur, la familiarité avec le mot - facilite donc la reconnaissance lexicale. On a également observé que le début d'un mot a plus d'influence sur l'accès lexical que sa fin (Aitchison 1987, 113f, 119f.; Emmorey / Fromkin 1988).

4.3. Le traitement syntaxique

Pour arriver à la compréhension, il faut identifier les relations structurelles entre les mots, c'est-à-dire qu'il faut savoir reconnaître les syntagmes, parfois complexes. En anglais, l'ordre des mots est presque le seul indicateur syntaxique; en français, c'est l'indicateur principal. En allemand, où l'ordre des mots est très flexible, le lecteur se trouve confronté à un grand nombre d'indicateurs syntaxiques, comme les terminaisons flexionnelles, la congruence ou la valence verbale. C'est par la combinaison de ces indicateurs syntaxiques que l'on parvient au décodage. Il est probable que certains aspects syntaxiques, tels que la flexion et la valence verbale, sont inclus dans la représentation lexicale dans le lexique mental. De plus, le

décodage peut vraisemblablement profiter de connaissances sur les structures de phrases admises dans une langue donnée.

4.4. La compréhension de texte

La compréhension est le résultat d'un déchiffrement réussi, pour autant que le lecteur possède les connaissances préalables pour le traitement du message. Ce savoir préalable détermine quelles informations le lecteur peut traiter et intégrer en mémoire et quelles sont les inférences intentionnelles qu'il est capable d'accomplir. L'ensemble de ces opérations conduit à une représentation mentale plus ou moins élaborée au niveau sémantique. Pourtant, l'objectif d'une lecture et l'attention portée à la tâche influencent également le choix des informations à traiter et la qualité de ce traitement. D'autre part, la familiarité avec le type de texte et l'expérience textuelle générale facilitent la compréhension: dès qu'un certain seuil de capacités et de connaissances en langue étrangère est atteint, les techniques et compétences de lecture acquises en langue maternelle peuvent être transférées.

5. La lecture en langue étrangère

On a souvent constaté que le lecteur habile en langue maternelle devient un lecteur faible en langue étrangère, si celle-ci n'est pas encore suffisamment maîtrisée. Ses lacunes linguistiques l'obligent à utiliser des stratégies "top-down" compensatoires, par exemple des inférences au niveau de la surface, ou encore des formes de simplification, notamment l'omission de mots ou de parties de texte, espérant ainsi atteindre une certaine compréhension. Toutefois, comparé au lecteur faible en langue maternelle, il a l'avantage de mieux évaluer ses lacunes et de disposer d'une meilleure expérience pour inférer. Néanmoins, pour devenir un lecteur habile en lan-

gue cible, un certain nombre de compétences langagières sont nécessaires, comme la représentation du mot dans le lexique mental. La représentation acquise peut être transmise aux mots visiblement apparentés ou aux internationalismes, qui pourraient même avoir une représentation commune. Si, en revanche, une nouvelle représentation doit être développée, les concepts acquis sont largement transférables aux formes nouvelles. La nécessité de développer de nouvelles routines pour l'analyse syntaxique dépend de la relation entre langues connues et langue cible. Les germanophones apprenant le français ou l'anglais n'ont pas de problème concernant l'ordre syntaxique sujet-verbe-objet qu'ils connaissent par leur L1. Mais les francophones apprenant l'allemand sont confrontés à un système complexe d'ordre de mots qui leur demande de développer un traitement d'indications syntaxiques nouvelles. On a pu observer que les apprenants commencent par utiliser les routines familières avant d'appliquer progressivement des stratégies d'analyse syntaxique propres à la langue cible, sans pour autant abandonner les premières routines si elles ne gênent pas l'analyse (Koda 1993; Liu et al. 1992: 453ff.; McDonald / Heilenman 1991: 333f.).

6. La lecture et l'apprentissage de la langue

Dans l'enseignement, les textes sont utilisés principalement comme input pour l'apprentissage de la langue. Par ailleurs l'emploi automatique des connaissances langagières résulte d'un entraînement poursuivi et cohérent. Dans cette optique, une lecture répétée du même texte ou la lecture de nombreux textes de genres et sujets différents constituent une bonne méthode d'apprentissage dès qu'une connaissance minimale (lexicale et grammaticale) sera présente.

6.1. Le rôle de la traduction et de la prononciation

Quand la compréhension du texte en langue cible s'avère difficile, il est indiqué d'utiliser des traductions de mots ou de passages. En effet, il est très important que les formes soient reliées au sens, même si c'est par un détour. La traduction de mots ou de phrases est le moyen le plus efficace pour y arriver. Des recherches récentes portant sur des mots isolés ont montré que la traduction du mot en L1 est souvent activée automatiquement lors de la présentation d'un mot en langue étrangère (Costa et al. 2000; Dijkstra et al. 1998). Il n'est donc pas raisonnable de vouloir écarter à tout prix la langue maternelle de l'enseignement.

La prononciation - compréhensible, mais pas nécessairement parfaite - ne peut pas être négligée pendant l'acquisition de la lecture, car elle contribue à ancrer le mot dans la mémoire. Quelqu'un qui n'acquiert pas la prononciation en inventera une lui-même et se crée ainsi de grands problèmes pour l'assimilation d'autres aptitudes langagières (skills). Une présentation par deux canaux, visuel et acoustique, facilite la compréhension et l'apprentissage. Cette manière de procéder s'avère utile occasionnellement, surtout aux lecteurs débutants, mais elle est à restreindre aux extraits de texte et ne devrait pas devenir une habitude.

6.2. Difficulté des textes et pédagogie différenciée

La difficulté textuelle est relative, puisqu'elle dépend non seulement du style du texte, mais aussi et surtout de la connaissance du thème par le lecteur et de ses compétences langagières. La difficulté de la langue en elle-même relève en grande partie de la distance - générale ou pour des aspects précis - entre la langue cible et la langue maternelle et/ou d'autres langues acquises.

Ce constat d'une difficulté relative parle en faveur d'une utilisation privi-

légiée de la pédagogie différenciée pour les textes écrits: tous les apprenants ne doivent pas nécessairement lire les mêmes textes. L'enseignant peut prévoir un choix de textes qui varient en thèmes et en difficulté. Afin de motiver les apprenants pour la lecture, il convient de prendre en considération leur style personnel d'apprentissage et leurs intérêts. Le travail intensif avec quelques textes peut être aussi propice qu'une lecture superficielle de textes multiples (en travail individuel ou en petits groupes) pour lesquels les apprenants élaboreront eux-mêmes des exercices ⁶. Ces derniers consistent en tâches précises comme le repérage de mots clefs, de mots nouveaux (le recours à un dictionnaire est-il nécessaire ou non pour la compréhension?), de mots avec certains morphèmes (racines, affixes, terminaisons) ou appartenant à un même réseau sémantique. Tout en préparant ce genre d'exercices, les apprenants sont incités à lire et à relire le texte avec une attention particulière portée à l'expression et finissent par automatiser des formes nouvelles. Ils sont ainsi plus facilement amenés à la lecture indépendante.

6.3. Propositions pour le travail de texte

Chaque lecture est une forme d'apprentissage de la langue, qui augmente la fréquence et donc la rapidité de la perception et du traitement. Après la lecture, on retient le message, habituellement sans se rappeler sa forme de surface, du moins pas de façon consciente. La surface est néanmoins conservée d'une certaine manière puisqu'on a constaté qu'un texte dont le lecteur ne se souvient plus est lu plus vite qu'un nouveau texte ayant le même contenu (Levy 1993: 54ff.; Moscovitch / Bentin 1993).

On peut parcourir un texte plusieurs fois en variant les formes et les tâches de lecture et terminer, selon l'intérêt de l'apprenant, par une lecture plus

approfondie du document entier ou d'extraits choisis. Surtout pour les débutants, un traitement répété du même texte à l'aide de tâches variées constitue une approche utile, en commençant par la recherche de mots reconnaissables à partir d'autres langues, par l'observation de terminaisons, d'articles, de morphèmes fréquents, etc. Quand on donne la traduction d'un texte court en même temps que le texte original, les apprenants peuvent essayer de trouver les mots équivalents. Cet exercice combine l'attention à la forme et au sens. Mais pour accéder à une lecture indépendante, les apprenants doivent en plus savoir comment repérer dans le dictionnaire les mots parfois rencontrés sous d'autres formes dans les textes.

7. Conclusion

La lecture est une activité importante pour acquérir une langue étrangère. Comme nous l'avons vu, le débutant doit effectuer un traitement répété de la forme afin d'automatiser le déchiffrement. Mais il faut se rappeler que cela ne constitue qu'une étape et qu'une voie pour arriver à une lecture indépendante et finalement à la compréhension du texte. Pour y parvenir, le lecteur doit recourir à des ressources attentionnelles, p.ex. ses connaissances encyclopédiques et des schémas adéquats pour développer et appliquer ses capacités inférentielles. Il doit aussi adapter les stratégies de lecture à ses objectifs. Certes, toutes ces capacités nécessaires au traitement de la dimension textuelle sont en grande partie transférables de la langue maternelle. Ainsi, la lecture, en langue étrangère comme en langue maternelle, requiert tout d'abord des compétences linguistiques qui serviront à mettre en œuvre des compétences textuelles.

Notes

¹ Je remercie Bettie Vanhoudt pour la mise au point de la rédaction du texte.

² Exemples de mots amorces et cibles: *dur* – *doux* ou (français-anglais) *marteau* – *nail* (relation sémantique) ou dans une étude de décomposition morphologique: *adapteille* (faux mot) – *adaptation* (mot dérivé) – *modalité* (mot sans relation) – *adapter* (mot cible) (Fox 1996; Longtin / Meunier 2005).

³ Un schéma est une structure de savoirs à propos d'un thème, un réseau de connaissances sur ce qui peut se passer dans le monde (Bartlett 1932).

⁴ Pour plus d'informations, voir la littérature citée chez Lutjeharms 1994, 1998, 2004.

⁵ Une vision parafovéale est une prévision à l'extérieur de la direction du regard, donc à coté de la vision centrale.

⁶ Voir des propositions d'exercices, qui se prêtent à tout type de texte, dans Lutjeharms 1997a, p. 176f., ou pour une version française, Lutjeharms 1997b.

Bibliographie

- AITCHISON, J. (1987): *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford, Blackwell.
- BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, CUP.
- BERNHARDT, E.B. (1991): *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, NJ, Ablex.
- COSTA, A. / CARAMAZZA, A. / SEBASTIAN-GALLES, N. (2000): *The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access*, in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 26, p. 1283-1296.
- DIJKSTRA, T. / VAN HEUVEN, W.J.B. / GRAINGER, J. (1998): *Simulating cross-language competition with the Bilingual Interactive Activation model*, in: *Psychologica Belgica* 38, p. 177-196.
- EMMOREY, K.D. / FROMKIN, V.A. (1988): *The mental lexicon*, in: NEWMEYER, F.J.: *Linguistics. The Cambridge survey III*. Cambridge, CUP, p. 125-149.
- FOX, E. (1996): *Cross-language priming from ignored words: Evidence for a common representational system in bilinguals*, in: *Journal of Memory and Language* 35, p. 353-370.
- GATHERCOLE, S.E. / BADDELEY, A.D. (1993): *Working memory and language*. Hove/Hillsdale, Erlbaum.
- HAYNES, M. (1993): *Patterns and perils of guessing in second language reading*, in: HUCKING, T. / HAYNES, M. / COADY, J.: *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ, Ablex, p. 46-64.
- KODA, K. (1993): *Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence comprehension*, in: *The Modern Language Journal*

77, p. 490-500.

LEVY, B.A. (1993): *Fluent rereading: An implicit indicator of reading skill development*, in: GRAF, P. / MASSON, M.E.J.: *Implicit memory. New directions in cognition, development, and neuropsychology*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 49-73.

LIU, H. / BATES, E. / LI, P. (1992): *Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese*, in: *Applied Psycholinguistics* 13, p. 451-484.

LONGTIN, M.-C. / MEUNIER, F. (2005): *Morphological decomposition in early visual word processing*, in: *Journal of Memory and Language* 53, 26-41.

LUTJEHARMS, M. (1994): *Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht*, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5, p. 36-77.

LUTJEHARMS, M. (1997a): *Reading skills for weak learners*, in: EGLOFF, G. / FITZPATRICK, A.: *Languages for Work and Life: the Council of Europe and Vocational Oriented Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 164-177.

LUTJEHARMS, M. (1997b): *Stratégies et autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, in: LITTLE, D. / VOSS, B.: *Language Centres: Planning for the New Millennium*, Plymouth, CERCLES, p. 15-37.

LUTJEHARMS, M. (1998): *Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache*, in: KLEIN, E. / SCHIERHOLZ, S. J.: *Betrachtungen zum Wort. Lexik im Spannungsfeld von Syntax, Semantik und Pragmatik*, Tübingen, Stauffenburg, p. 117-151.

LUTJEHARMS, M. (2004): *Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, p. 10-26.

MCDONALD, J.L. / HEILENMAN, L.K. (1991): *Determinants of cue strength in adult first and second language speakers of French*, in: *Applied Psycholinguistics* 12, p. 313-348.

MOSKOVITCH, M. / BENTIN, S. (1993): *The fate of repetition effects when recognition approaches chance*, in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 19, p. 148-158.

Madeline Lutjeharms

est professeure de linguistique allemande et d'allemand langue étrangère, spécialement de langues spécialisées, à l'Université néerlandaise de Bruxelles (Vrije Universiteit Brussel). Ses publications concernent avant tout le processus de lecture (apports psycho-linguistiques et applications didactiques). Elle travaille également dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères en général, des attitudes des apprenants face à ces dernières et dans la linguistique du genre (gender linguistics).

Karen Schramm
Leipzig

Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process

Research and teaching perspectives¹

Dieser Beitrag thematisiert das zweitsprachliche Lesen expositorischer Texte als kognitiven und metakognitiven Prozess. Im Hinblick auf die Lehrperspektive werden ausgewählte Untersuchungen zu den Unterschieden zwischen erst- und zweitsprachlichen Lesern und zwischen mehr und weniger erfolgreichen zweitsprachlichen Lesern zusammengestellt. Zunächst wird dabei ein kurzer Überblick über die kognitiven Prozesse gegeben, die an der Konstruktion eines mentalen Modells und einer propositionalen Textbasis beteiligt sind. Danach werden aktuelle Studien vorgestellt, die entweder das Strategiebewusstsein und den wahrgenommenen L2-Lesestrategieeinsatz fokussieren oder die Steuerung und Kontrolle des L2-Leseprozesses thematisieren. Aus den beschriebenen kognitiven und metakognitiven Prozessen werden jeweils Empfehlungen für den zweitsprachlichen Leseunterricht abgeleitet.

1. Introduction

The second language (L2) reading teacher can benefit from understanding the complex cognitive and metacognitive processes involved in reading expository texts and from exploring the particular challenges that arise for L2 readers as opposed to first language (L1) readers. This knowledge is helpful for diagnosing reading difficulties and for planning cognitive and metacognitive reading strategy instruction. From a teaching perspective, this paper therefore gives a brief overview of the differences between L1 and L2 reading, and links them to concrete teaching suggestions aimed at the various processing levels. Section 2 begins by presenting cognitive perspectives for teaching L2 reading; it is partly based on Schramm (forthcoming). Section 3 turns to a discussion of metacognitive aspects.

2. Cognitive teaching perspectives

2.1 Reading as a cognitive process

Central to cognitive definitions of reading is the concept of meaning construction, which characterizes reading not as a passive way to transfer information, but as an active process to construct individual knowledge. Figure 1 from Schnotz (1994: 214) highlights three important aspects of this active process:

- Readers construct mental models.
- For the construction of their mental models, they use their (linguistic and topic-specific) pre-knowledge.
- For the construction of their mental models, they use a propositional textbase, which they construct in an on-going processing of the visual information of the text surface

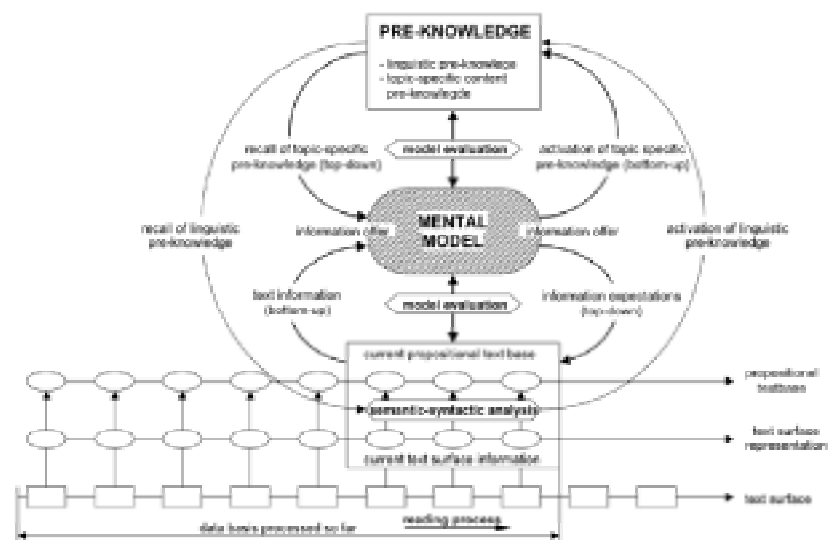


Figure 1: Text comprehension as the dynamic construction of a mental model (translated, with permission, from Schnotz 1994: 214)

2.2. Processes involved in the construction of a mental model

Topic-specific pre-knowledge plays an important role in the construction of a mental model (e.g. Brantmeier, 2005; Nassaji, 2002). The recall of pre-knowledge elements (see figure 1) such as, for example, personal experiences, academic facts, or visualizations, and their integration into the mental model are usually referred to by the term *elaboration*. Like elaborations, *intended inferences* also involve the recall of topic-specific pre-knowledge: readers infer implicit text information on the word, sentence, or discourse level, for example, specific tools used for an action such as eating soup (with a spoon) or eating Chinese noodles (with chop-sticks).

Such recall processes are only possible when readers have activated their relevant pre-knowledge structures on the basis of their constructed mental model (see figure 1). Several early studies (e.g. Hudson, 1988; Roller and Matambo, 1992) found that L2 readers often miss opportunities for the activation of pre-knowledge be-

cause of their limited language skills. Finkbeiner's (2005) recent study draws attention to the fact that the availability of such pre-knowledge depends on the reader's interests. According to her analysis, reading interests influence deep-level processing in an indirect way; they provide the activated pre-knowledge that allows for the strategy of personal elaboration with its enormous impact on deep-level comprehension (cf. also Finkbeiner's article in this edition).

Two further processes are involved in the construction of a mental model. The information expectations (see figure 1) concerning incoming text-information are helpful in the construction of a propositional textbase (see section 2.3); they are often referred to as anticipations, hypotheses, or predictions. Secondly, figure 1 shows that readers integrate text information from the propositional textbase into the mental model.

Several comparison studies of L1 and L2 reading strategies indicate that L2 readers focus more on language processing and less on the construc-

tion of a mental model than L1 readers (Davis and Bistodeau, 1993; Stevenson, Schoonen and de Glopper, 2003; Young and Oxford, 1997). Another difference between L1 and L2 readers is that L2 readers often do not possess as much target-culture-specific pre-knowledge and therefore cannot elaborate, infer, and anticipate as many knowledge elements (e.g. Steffensen and Joag-Dev, 1992).

Comparisons between more and less successful L2 readers have often relied on think-aloud data. For example, Chamot and El-Dinary (1999) investigated young readers' strategy use in immersion classrooms and found that high-rated students employ a higher percentage of background-knowledge strategies such as inferences, predictions, and elaborations than low-rated students who used a higher percentage of phonetic decoding. Block (1986) studied L1 and L2 readers with low reading abilities at the tertiary level and distinguished two modes of response: a more affective, personal approach to the text that was characteristic of less successful readers (*reflexive mode*) and a more matter-of-fact, objective approach that was characteristic of more successful readers (*extensive mode*). Similarly, Schramm (2001) distinguished *integrative elaborations* that serve the reading goal and *associative elaborations* that successful academic L2 readers make, but dismiss into mental distance because these knowledge elements do not serve their reading goals. These findings indicate that it is not the use of pre-knowledge in general, but the particular functions and orchestrated ways of using pre-knowledge that are characteristic of successful L2 reading.

These are some related suggestions widely made for L2 reading instruction to consider with your particular students in mind:

- Let students choose their reading texts on an individual basis according to their pre-knowledge and in-



Jacques Villon, *La lecture sur l'herbe*.

terests; they should read several texts on one (or similar) topic(s) so that they can use their activated and previously acquired topic-specific pre-knowledge.

- Students should establish an authentic reading goal and do pre-reading exercises that help them activate and/or build pre-knowledge (e.g. semantic maps, pictures, slides, presentations, movies, discussions, field trips, etc.).
- Students should preview the text (esp. titles, subtitles, illustrations, figures, and/or tables) and form hypotheses about its content (on the basis of identified clues); during reading, they confirm or revise their hypotheses and form new hypotheses (on the basis of identified clues).

As previously mentioned, the successful construction of a propositional textbase plays a major role in and interacts with the construction of a mental model. The next section will therefore briefly look at the different interactive processing levels involved in the construction of a propositional textbase.

2.3 Processes involved in the construction of a propositional textbase

The pre-lexical and lexical level: The readers' eyes jump in so-called saccades from one fixation point to the next in order to bring new information into the foveal area of the retina. The resulting iconic representations of alphabetic scripts are analyzed into graphemes by pattern recognition mechanisms. For such an analysis, an L2 reader needs grapheme knowledge of the distinctive features of letters and of the combination of letters into graphemes as well as orthographic knowledge about the probability of letter combinations. At this level, a new writing system, a new writing direction, lesser orthographic knowledge of the L2, and possibly ortho-

graphic interference from the L1 present processing challenges to the L2 reader as compared to the L1 reader (see Akamatsu, 2003; Berkemeier, 1997; Nassaji, 2003).

Furthermore, L2 word recognition – be it on the basis of the activated phonological code or on the basis of the visual code – is problematic compared to L1 reading if the word is either not represented in the learner's mental lexicon or if its access is slower or less automated than that of an L1 reader. Qian's (2002) study underlines the importance not only of vocabulary breadth, but also of vocabulary depth (measured by word meanings and collocations) for reading comprehension. Interestingly, Fukkink, Hulstijn and Simis (2005) did not find that acceleration of lexical access by instruction in L2 word recognition skills transferred to reading speed or higher-order text comprehension, suggesting that such instruction may not be beneficial. Fukkink and de Gloppe's (1998) meta-analysis of instructional studies on deriving word meaning from context shows this approach to be more effective than others to lexical problems.

In order to meet L2 reading challenges at the pre-lexical and lexical level, teaching recommendations have included suggestions such as these:

- Students practice the use of phonological and orthographic processing strategies.
- While reading texts that do not contain more than 1-3 unknown words per 100 words, students work at increasing their sight vocabulary² and their reading speed (e.g. by timed and paced readings).
- Students practice the use of strategies to deal with unknown words (e.g. inferring from the context, analyzing into morphological components, ignoring, and effectively using a dictionary).

The semantic-syntactical and inter-sentential level: Sentence-parsing on

the basis of a comparably limited learner grammar is another challenge for the L2 reader. Furthermore, Koda (1993, 1994) found that L2 readers tended to use syntactic strategies that are based on the morpho-syntactical characteristics of their L1. For example, a reader with the L1 English will usually transfer the strategy of paying attention to word order even when reading in an L2 with a rather flexible word order like Korean, which native readers process without paying attention to word order (also see Karcher, 1994; Koda, 2005). Beyond the clause and sentence level, readers need to establish local coherence on the basis of connectors and co-reference (e.g. Chung, 2000; Ozono and Ito, 2003). These are examples of teaching recommendations at the semantic-syntactical level:

- Students receive explicit receptive grammar instruction (e.g. how to go about analyzing sentence structure in a specific L2).
- Students highlight relevant morpho-syntactical clues for syntactic processing.
- Students analyze topic-comment structures, co-reference, or conceptual coherence such as causality, sequence, illustration, comparison, problem solution (e.g. using different colors or symbols for aspects like cause, effect, etc.).

The paragraph and text level: It is often more difficult for L2 than L1 readers to reduce and organize text information in order to establish global coherence; they consequently have more trouble answering comprehension questions at this deeper processing level than factual questions at the surface level of the text (e.g. Oded and Walters, 2001). L2 reading research has also established that L2 texts based on L1 rhetorical conventions lead to better comprehension and recall (e.g. Chu, Swaffar and Charney, 2002), suggesting that L2 readers need to build their knowledge about culture-specific

text forms in order to be able to make top-down use of it in their L2 reading. Therefore, teaching recommendations such as the following have been widely followed in L2 reading instruction:

- Students gain insights into text organization by sorting scrambled paragraphs and discussing the respective linguistic clues (e.g. announcements, transitional sentences) as well as by comparing L2 texts to corresponding L1 text forms.
- During reading, students pay special attention to advance organizers, previews, summaries, notes in the margin, and graphics; they identify topic and paragraph sentences, and they write notes or paragraph headlines in the margin.
- After reading, students produce visualizations of the text organization or excerpts.

This section has looked at cognitive processes and teaching perspectives, but metacognitive processes are equally important for successful L2 reading. Therefore section 3 reviews some of the more recent findings on metacognition in L2 reading.

3. Metacognitive teaching perspectives

3.1 Reading as a metacognitive process

The term metacognition refers to declarative knowledge about cognition as well as to procedural knowledge that regulates and controls cognition. Both aspects are of great interest from a teaching perspective: Are L2 readers aware of their strategies and does new strategy knowledge help them become better L2 readers? We will address these questions in section 3.2, then ask the following question in section 3.3: How do L2 readers regulate and control their L2 reading process and can instruction help them to be more efficient at these executive processes?

3.2 Strategy awareness and reported strategy use

Studies on the declarative aspect of metacognition in L2 reading have typically used questionnaires or interviews and found that perceived strategy use correlates positively with L2 reading comprehension. In a study involving 685 Dutch EFL readers in grades 6 (about 12 years of age), grade 8 (about 14 years) and grade 10 (about 16 years), Schoonen, Hulstijn, and Bossers (1998) documented that metacognitive knowledge – even though it had not been taught – played a significant role in L2 reading comprehension of students in grades 8 and 10; they suggested that students in grade 6 with lesser metacognitive knowledge might profit from instruction in this type of knowledge. Sheorey and Mokhtari (2001) reported significant differences between high- and low-reading ability L2 students in the United States concerning their cognitive and metacognitive as well as their overall perceived strategy use frequency. Similarly, Dreyer and Nel (2003) found that South-African at-risk students, compared to their more successful peers, lacked knowledge of metacognitive strategies, especially for monitoring and evaluating comprehension. Finkbeiner's (2005) analysis shows awareness of strategies for self-regulated learning to play an important role for deep-level processing as well. Taken together, these studies strongly suggest that strategy knowledge and strategy awareness play a crucial role in L2 reading.

When Sheory and Mokhtari (2001) compared L2 readers to L1 readers of English, they found that the difference in perceived strategy use between high- and low-ability L2 readers was comparable to the corresponding difference between high- and low-ability readers of English as L1. Mokhtari and Reichard (2004) even documented similar patterns of strategy awareness and reported usage

among U.S. American L1 and Moroccan L2 readers of English college-level material who had comparable reading abilities, but had been schooled in two cultures that differed greatly. These two studies suggest that L2 readers' strategy awareness and reported strategy use are more closely related to a general reading proficiency than to learner language variables and socio-cultural factors. Recommendations widely made in the fields of language learning strategy research and reading strategy research have included the following:

- In order to increase L2 reading strategy awareness, encourage self-observation and self-reports such as think-alouds, retrospective oral or written reports; also use inventories of reading strategies to assess perceived strategy use.
- Initiate reading strategy knowledge exchange between students, for example through (real or virtual) strategy bulletin boards, learner group discussions, and cooperative reading.
- Encourage students to interview more experienced L2 readers or to make use of counseling sessions with professional L2 reading advisors in order to learn about new L2 reading strategies.

3.3 Regulation and control of L2 reading

Regulation and control of L2 reading are often referred to by the term metacognitive strategies. According to Kluwe and Schiebler (1984), regulation – or organizing – includes the regulation of capacity, intensity, object, and speed. Control – or comprehension monitoring – is characterized not only by the often mentioned metacognitive strategies of evaluation and planning; the identification (of what the learner is doing, or has just done) and analysis (of the reader how he or she is doing it) play just an important role even though they are

rarely mentioned in the research literature on L2 reading.

Investigations of the regulation and control of L2 reading typically rely on think-aloud data. Block (1992) analyzed different phases of comprehension monitoring of L1 and L2 readers. She distinguished an evaluation phase (recognize problem, identify source), an action phase (plan, act), and a checking phase (check solution, revise solution). Schramm (2001), who studied more complex cases of non-understanding than Block, documented that L2 readers tended to employ a recursive rather than a linear mental pattern. Her participants often engaged in several rounds of evaluating non-comprehension, searching for and finding a potentially helpful element and trying to use that element to transform non-understanding into understanding before they actually succeeded.³ Schramm also found that less successful readers relied more strongly on so-called pre-knowledge-driven repair strategies (i.e. they tended to elaborate pre-knowledge elements in order to solve their comprehension problems) whereas more successful readers' repair strategies were typically text-driven (i.e. these readers sought potentially helpful elements for revising or expanding their mental models in the text rather than in their pre-knowledge). Stevenson, Schoonen and de Glopper's (2003) think-aloud study on readers of L1 Dutch and L2 English supported earlier findings that L2 readers are able to make full use of their metacognitive strategies in L2 reading.

These are some of the empirically based teaching recommendations to increase efficient regulation and control of L2 reading:

- It is advantageous to not teach strategies separately, but to integrate L2 reading strategy instruction into content-oriented L2 reading in order to make the strategies' functionality apparent to students.
- Encourage and support your stu-



Gioacchino Toma, Donna che legge sdraiata.

dents to evaluate, individually change or elaborate, and consciously transfer new L2 reading strategies.

- Make use of cooperative and/or self-controlled models of reading strategy instruction such as The Reciprocal Teaching Approach, Transactional Strategy Instruction, and the Cognitive Academic Language Learning Approach (for a review, see Allen 2003).

4. Conclusion

This brief overview of L2 reading as a cognitive and metacognitive process has focused on differences between L1 and L2 readers as well as between more and less successful L2 readers. It has outlined teaching perspectives for the various interactive processing levels. First of all, suggestions were made for the activation and use of pre-knowledge; these can be considered as characteristic for L2 reading instruction research in the eighties and early nineties. Furthermore, we focused on teaching suggestions that build on cross-linguistic

insights into L2 reading. Such studies have explored the influence of strategies, which readers have developed in order to process their L1 with its particular linguistic characteristics, on the reading process in an L2 with different characteristics that might require other processing strategies. Finally, we turned to recommendations that are based on our increasing understanding of the role that metacognition plays in L2 reading. These two fields of cross-linguistic and metacognitive inquiry have been in the center of attention of L2 reading research in the past decade.

Footnotes

¹ I would like to thank Birgit Beile-Meister for native speaker editing of an earlier version of this paper.

² The term sight vocabulary refers to words which an individual reader immediately recognizes as a whole without having to rely on a phonological and orthographic processing of its parts.

³ The mental pattern employed by L2 readers in Schramm's (2001) study is the pattern of cognitive-operative reasoning, which Ehlich and Rehbein (1986: 122) deduct from the interactional pattern of 'giving reasons'. Kameyama

(2004) also found this pattern to be employed in social comprehension-securing action; this suggests a close connection between interactional repair in conversation and mental repair in reading.

References

- AKAMATSU, N. (2003): *The effects of first language orthographic features on second language reading in text*, in: *Language Learning*, 53(2), p. 207-231.
- ALLEN, S. (2003): *An analytic comparison of three models of reading strategy instruction*, in: *International Review of Applied Linguistics*, 41, p. 319-338.
- BERKEMEIER, A. (1997): *Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen [Cognitive processes in the acquisition of a second script. Second literacy learning of Greek-German bilingual children]*. Frankfurt, Lang.
- BLOCK, E. L. (1986): *The comprehension strategies of second language learners*, in: *TESOL Quarterly*, 20(3), p. 463-494.
- BLOCK, E. L. (1992): *See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers*, in: *TESOL Quarterly*, 26(2), p. 319-343.
- BRANTMEIER, C. (2005): *Effects of reader's knowledge, text type, and text type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish*, in: *Modern Language Journal*, 89(1), p. 37-53.
- CHAMOT, A. U. / EL-DINARY, P. B. (1999): *Children's learning strategies in language immersion classrooms*, in: *Modern Language Journal*, 83(3), p. 319-338.
- CHU, H.-C. J. / SWAFFAR, J. / CHARNEY, D. H. (2002): *Cultural representations of rhetorical conventions: The effects on reading recall*, in: *TESOL Quarterly*, 36(4), p. 511-541.
- CHUNG, J. S. (2000): *Signals and reading comprehension – theory and practice*, in: *System*, 28(2), p. 247-259.
- DAVIS, J. N. / BISTODEAU, L. (1993): *How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols*, in: *Modern Language Journal*, 77(4), p. 459-469.
- DREYER, C. / NEL, C. (2003): *Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment*, in: *System*, 31, p. 349-365.
- EHLICH, K. / REHBEIN, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation [Pattern and institution. Studies in school communication]*. Tübingen, Narr.
- FINKBEINER, C. (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen [Interests and strategies in foreign language reading. How students read and understand English texts.]* Tübingen, Narr.
- FUKKINK, R. G. / DE GLOPPER, K. (1998): *Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis*, in: *Review of Educational Research*, 68(4), p. 450-469.
- FUKKINK, R. G. / HULSTIJN, J. / SIMIS, A. (2005): *Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study*, in: *Modern Language Journal*, 89(1), p. 54-75.
- HUDSON, T. (1988): *The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance*, in: *CARRELL, P. L. / DEVINE, J. / ESKEY, D. E.: Interactive approaches to second language reading*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 183-205.
- KAMEYAMA, S. (2004): *Verständnissichern des Handelns. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen [Comprehension-securing action. Repair of reception deficits in German and Japanese discourses]*. Münster/New York, Waxmann.
- KARCHER, G. L. (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik [Reading in a first and foreign language. Dimensions and aspects of foreign reading teaching]* (2nd ed.). Heidelberg, Groos.
- KLUWE, R. H. / SCHIEBLER, K. (1984): *Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitive Leistungen*, in: *WEINERT, F. E. / KLUWE, R. H.: Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart, Kohlhammer, p. 31-60.
- KODA, K. (1993): *Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence comprehension*, in: *Modern Language Journal*, 77(4), p. 490-500.
- KODA, K. (1994): *Second language reading research: Problems and possibilities*, in: *Applied Psycholinguistics*, 15, p. 1-28.
- KODA, K. (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MOKHTARI, K. / REICHARD, C. (2004): *Investigating the strategic reading processes in first and second language readers in two different cultural contexts*, in: *System*, 32, p. 379-394.
- NASSAJI, H. (2002): *Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives*, in: *Language Learning*, 52(2), p. 439-481.
- NASSAJI, H. (2003): *Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension*, in: *Modern Language Journal*, 87(2), p. 261-275.
- OED, B. / WALTERS, J. (2001): *Deeper processing for better EFL reading comprehension*, in: *System*, 29(3), p. 357-370.
- OZONO, S. / ITO, H. (2003): *Logical connectives as catalysts for interactive L2 reading*, in: *System*, 31(2), p. 283-297.
- QIAN, D. D. (2002): *Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective*, in: *Language Learning*, 52(3), p. 513-536.
- ROLLER, C. M. / MATAMBO, A. R. (1992): *Bilingual readers' use of background knowledge in learning from text*, in: *TESOL Quarterly*, 26(1), p. 129-141.
- SCHNOTZ, W. (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten [Construction of knowledge structures. Studies on creating coherence while learning from texts]*. Weinheim, Beltz, Psychologische Verlags Union.
- SCHOONEN, R. / HULSTIJN, J. / BOSSERS, B. (1998): *Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10*, in: *Language Learning*, 48(1), p. 71-106.
- SCHRAMM, K. (2001): *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln [L2-readers in action. The foreign language reading process as mental action]*. Münster/New York, Waxmann.
- SCHRAMM, K. (forthcoming): *Reading and good language learners, to appear in: GRIF-FITHS, C.: Lessons from the good language learner. Insights for teachers and learners*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SHEOREY, R. / MOKHTARI, K. (2001): *Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers*, in: *System*, 29(4), p. 431-449.
- STEFFENSEN, M. S. / C. JOAG-DEV (1992): *Cultural knowledge and reading*, in: *ALDERSON, J. C. / URQUHART, A. H.: Reading in a foreign language* (5th ed.). London/New York, Longman, p. 48-61.
- STEVENSON, M. / SCHOONEN, R. / DE GLOPPER, K. (2003): *Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English*, in: *Language Learning*, 53(4), p. 765-815.
- YOUNG, D. J. / OXFORD, R. (1997): *A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language*, in: *Applied Language Learning*, 8, p. 26-43.

Karen Schramm

is currently an associate professor of German as a Foreign Language at the Herder-Institut at the University of Leipzig. Her research focuses on the teaching and learning of foreign languages, in particular on L2 reading, interaction in the language classroom, and language learning strategies.

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 concentrarsi 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 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 fort-

laufend 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 tiefgehend 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 lese-spezifische 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 Fremdspracherwerbsprozess 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 wurde², 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 Lese-probleme 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 aufzeigen³. 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 Lese-problemen 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:

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.

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.

Die Frage ist zwar immer wieder der Kernaussgangspunkt 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 Textarbeit 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 vorge-

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?

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

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

ben; oder die Zahl der Sätze für die Beantwortung der Frage vorgeben, nummerieren und möglicherweise satzverknüpfende Mittel (Konnektiven), wie *und dann*, *während*, *dannach*, 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, Chissie. Nur ich heiße Ursula. Wann 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 zugewinkt.
 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 zugewinkt hat, sind schön. Während des Unterrichts kann ich daran denken und wenn ich mittags heimfahre, übe ich im Bus. Ich hicle 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

rungsprozesse 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

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 aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen	einen plausiblen Zusammenhang zu einer Ausgangssituation rekonstruieren 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 unterschied-

liche 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 Schlussfolge-

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 möchte⁴.

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 Wölfel (s. Anlage 1)⁵.

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

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?

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 ver-

mittelt 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 leleschwache 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 Lernalters Raum zu geben, ohne wiederum das Verstehen in Beliebigkeit zerfallen zu lassen, und eine methodische Vielfalt für einen anregen-

den 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 Ausgekleider 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.

Primärliteratur

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 Lesepaxis 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): *Constructing 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.

Marianne Jacquin
Genève

Apprendre des stratégies de lecture en L2

Questions sur leur efficacité dans la compréhension écrite

Die Untersuchung stützt sich auf die Beobachtung von zehn Zweiergruppen von Schülern der neunten Klasse des Genfer Cycle d'Orientation, die sich im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht Lesetexte erschliessen sollten. Dank umfangreicher Tonbandaufnahmen konnte die Autorin die Lösungswege der Schüler analysieren und die von ihnen eingesetzten Strategien beschreiben. Konkrete Beispiele verdeutlichen: Die traditionelle Einteilung der Strategien in "aufsteigende" (oder "bottom-up": Aufbau des Textverständnisses gemäss der Abfolge der Wörter) und "absteigende" (oder "top-down": übergreifende Verbindung der Informationen, um Hypothesen über den Fortgang des Textes zu bilden) ist zu schematisch. Deshalb ist auch deren Bewertung als Zeichen eines schwächeren oder fortgeschritteneren Lesers fraglich. Denn bei beiden Vorgehensweisen werden immer wieder Hypothesen benutzt und Bezüge zum allgemeinen Kontext hergestellt. Ausserdem garantiert die Verwendung bestimmter Lesestrategien an sich noch keinen Leseerfolg; es kommt vielmehr auf deren angemessene Wahl und Kombination angesichts eines Verständnisproblems an. Die Autorin hofft, dass ihre Untersuchung zu didaktischen Schlussfolgerungen führen wird, die vor allem Lesekompetenz als eigenen Unterrichtsgegenstand anerkennen. (Red)

Cet article, basé sur l'analyse d'enregistrements de dix dyades d'élèves de la dernière année de scolarité obligatoire à Genève, permet de mettre en évidence - à travers les problèmes que rencontrent des apprenants d'une langue étrangère (allemand), lorsqu'ils sont engagés dans une activité de lecture en classe - des stratégies qu'ils emploient pour les résoudre. Le but central sera de montrer que l'efficacité de la mise en oeuvre de stratégies de lecture dépend du contexte de son utilisation et de la manière dont elles se coordonnent entre elles.

La problématique: cas illustratif

Deux élèves de 9^{ème} travaillent en dyade autour d'une tâche de lecture, qui consiste à trouver les projets de jeunes qui décrivent ce qui compte le plus dans la construction de leur avenir (amis, famille, métier, loisirs). Un des personnages souhaite avant tout fonder une famille, mais sans nécessairement se marier avec sa compagne. C'est cette phrase du texte (*Heiraten muss ich meine Freundin nicht*) qui va poser un certain nombre de problèmes de compréhension.

La première approche des élèves consiste à se baser sur la négation (*nicht*) et le mot-clé de la phrase (*Freundin*) et d'en conclure que le personnage n'a pas de copine. Lors d'une reprise plus détaillée de la phrase, ils procéderont par une lecture mot par mot pour trouver le sens de la phrase. Le mot "*heiraten*" leur est inconnu. Ils dérivent la forme *muss* du verbe *müssen* (devoir) et traduisent de façon littérale (*je dois ma copine pas*), en concluant que ça ne veut rien dire. Un des élèves fait cependant la remarque qu'en allemand, la structure de phrase peut changer par rapport au français. Les élèves émettent ensuite une hypothèse à partir du syntagme *muss ich nicht*: peut-être qu'il ne veut pas avoir de copines. Cette supposition est aus-

sitôt remise en question par la traduction *je dois pas*. Ils opposent ensuite la négation et l'obligation en disant qu'il y a contradiction: d'abord il doit et après il dit non. L'hypothèse est reprise en modifiant l'auxiliaire (*je dois pas avoir de copine*). Le pronom *mein* (ma) fait cependant obstacle à cette interprétation. Une autre hypothèse, probablement basée sur des connaissances générales ou le vécu, leur fait dire que ce sont ses parents qui ne veulent pas qu'il ait de copine. La tentative d'inférer le sens du mot *heiraten* du contexte de la phrase aboutit presque à la bonne compréhension. En attribuant la négation à la copine (ma copine ne veut pas), et en continuant à se baser sur la première hypothèse, les élèves remplacent le mot qui pose problème par le mot *convaincre*: je dois convaincre ma copine qui ne veut pas. Leur conclusion est que le personnage doit convaincre sa copine de se marier avec lui. Alors même que le mot *marier* est prononcé et que la traduction de la phrase (dois-je ma copine pas) est correcte, l'élève ne rectifie pas l'hypothèse portant sur le mot *heiraten* (convaincre) ce qui empêche l'accès au sens de la phrase. L'idée de l'autre de placer la phrase dans un contexte plus large (il y a peut-être quelque chose avant), no-

tamment la phrase *Ich will unbedingt eine Familie gründen, weil ich selbst nie eine hatte*, ne permet pas de sortir des premières hypothèses faites. Les élèves en restent à l'idée qu'il veut convaincre sa copine de se marier, sens opposé à celui de la phrase.

Cet exemple est assez typique de la manière dont certains élèves, notamment les plus faibles, essaient d'aborder la compréhension d'un texte dans une langue étrangère. Nombreuses recherches qualifient la stratégie ascendante à savoir le traitement du texte mot par mot comme celle d'un "mauvais" lecteur. Sont considérées comme plus efficaces les stratégies descendantes dites d'un "bon" lecteur, à savoir la mise en lien des informations entre différentes parties du texte ou le fait de deviner des informations à venir. Pourtant, le cas décrit nous montre que, même si la dyade adopte une stratégie ascendante, les élèves ont, à plusieurs reprises, recours à des hypothèses et au contexte de la phrase, voire du paragraphe du texte. Il semblerait que si l'accès au sens ne se fait pas, c'est moins l'emploi de tel ou tel type de stratégie qui est à mettre en cause que leur articulation interne.

Afin de mieux comprendre, de manière plus générale, ce qui se joue lors des processus de compréhension de texte en langue étrangère, à quels types de problèmes les élèves sont confrontés et comment ils tentent de les résoudre, nous avons mis en place un dispositif, comprenant une phase d'enseignement explicite de stratégies de lecture, aussi bien d'ordre général (faire des hypothèses, résumer) que plus spécifiquement liées à la langue allemande (structure de phrases, mots composés), telles qu'on peut les rencontrer dans la littérature et des manuels d'enseignement. Deux phases de travaux en dyades et en groupes autour de genre de textes différents¹ ont été organisées suite à cet enseignement. Nous avons transcrit et codé des enregistrements en classe, afin de

recenser, dans un premier temps, les types de stratégies les plus fréquemment utilisées par les élèves. Une deuxième étape plus qualitative, analyse le corpus en fonction des types de problèmes rencontrés, de leur traitement et de leur conséquences sur la compréhension globale du texte.

Les stratégies employées

Lors du codage du corpus, nous avons pu déceler 750 occurrences de stratégies, réparties sur les protocoles des 10 dyades filmées. Ce nombre comprend d'une part la reprise des mêmes stratégies sur une même unité de sens et d'autre part, l'application de plusieurs stratégies simultanées sur un même passage du texte. Nous les avons regroupées, dans le tableau ci-dessous, en trois niveaux: des stratégies s'exerçant au niveau du texte, du mot et de la phrase.

Tableau 1: Les niveaux de stratégies

Types de stratégies	Pourcentage
Stratégies employées au niveau du texte	40%
Stratégies employées au niveau du mot	38%
Stratégies employées au niveau de la phrase	22%

Parmi les stratégies textuelles, qui sont les plus souvent utilisées par les élèves, il s'agit surtout d'outils métacognitifs, tels que émettre une hypothèse, résumer, poser des questions et, dans une moindre mesure, des stratégies mettant en rapport des informations textuelles ou para-textuels (présentation, images) ou s'appuyant sur le contexte plus large, comme la situation de communication, le genre du texte ou des connaissances générales ou thématiques.

Les stratégies utilisées au niveau du mot, également fortement représentées, incluent le fait de se baser sur un mot connu, d'en deviner le sens à partir de sa ressemblance avec d'autres langues européennes (internationalismes) ou à partir de stratégies de dé-

composition du mot, de dérivation ou de catégorisation grammaticale. Les hypothèses sur le sens d'un mot, l'utilisation de ressources telles que des paraphrases explicatives en marge du texte ou du dictionnaire rentrent aussi dans cette catégorie. Les stratégies les plus fréquentes au niveau du mot consistent à s'appuyer sur des internationalismes et des mots connus ou à les décomposer. Lorsque des hypothèses sont émises sur le sens d'un mot, elles ne sont que rarement vérifiées.

Au niveau phrastique, moins souvent mis à contribution, les stratégies les plus fréquentes sont l'appui pris sur les mots-clé et la traduction de la phrase qui permet un accès direct au sens pour le rendre accessible au partenaire. La lecture à haute voix est également prise en compte. Le contexte de la phrase est beaucoup moins sollicité, des éléments structurels tels que la négation, les conjonctions ou prépositions ou la reprise pronomi-

nale représentent un très faible pourcentage des stratégies employées à ce niveau.

Comme nous avons pu l'observer dans le cas décrit ci-dessus, les élèves combinent souvent² plusieurs stratégies face à une unité de sens du texte traitée, en général de manière simultanée, c'est-à-dire qu'ils travaillent sur un passage du texte à l'aide d'une variété de stratégies, sans y revenir plus tard, même en cas d'incompréhension ou de compréhension partielle.

En outre, on constate la mise en oeuvre de stratégies à des niveaux différents, par exemple un mot dont le sens pose problème (*Traumberuf*) est d'abord décomposé, la partie inconnue (*Traum*) recherchée dans le dictionnaire et le mot ensuite remis dans le contexte de

la phrase (*Kameramann, das wäre mein Traumberuf*). Quels que soient les niveaux combinés (mot-texte³, phrase-texte, mot-phrase), le point de départ du traitement est presque systématiquement le niveau le plus "bas". Les élèves mobilisent d'abord des stratégies au niveau du mot, ensuite au niveau de la phrase et en dernier au niveau du texte lorsque les trois niveaux sont sollicités. Dans le cas d'une combinaison phrase-texte, c'est le niveau phrase qui est d'abord mis à contribution.

Donnons un exemple tiré du cas déjà cité plus haut. Les élèves ont compris que le personnage souhaite avoir des enfants, mais butent sur le mot [aber] *höchstens* [zwei] (mais au maximum deux).

Mal: normalement avec avec des enfants *aber höchstens* / (à l'enseignante qui est à l'autre bout de la salle) madame (Mal bâille) *höchstens* c'est les petits enfants

Ens: mhm

Muj: *höchsH höchstens* c'est les petits enfants (Ens arrive) ici là regardez (pointe le mot dans son texte) *höchstens*

Ens: NON *Kinder* les enfants

Muj: ouais mais je dis les petits enfants

Ens: (lit) *aber höchstens zwei* il y a plein de mots dont vous n'avez pas besoin pour pouvoir deviner

Muj: mais ca on a besoin parce que DEUX mais deux quoi

Ens: ses projets essaie de trouver vraiment le mot-CLE dans le texte

Muj: ben elle veut se marier elle veut avoir des enfants comme tout le monde

Les élèves émettent une hypothèse sur le mot *höchstens* (les *petits* enfants), pensant qu'il s'agit d'un adjectif. En retournant vers l'ensemble de la phrase ils posent une question (niveau texte): deux, mais deux quoi? Notons qu'ici la non-résolution du problème posé au niveau du mot n'entrave pas la compréhension générale du paragraphe, contrairement à ce que semblent penser les élèves.

Les problèmes et leurs conséquences sur la compréhension du texte

Afin de comprendre le lien entre la mise en oeuvre de stratégies de lecture et le processus de compréhension qu'elles engendrent ou - au contraire - inhibent, il s'agit d'abord de mettre en évidence le type d'obstacles auxquels les élèves doivent faire face et à quel niveau ces obstacles se situent (mot-phrase-texte) ou autrement dit - à quel niveau les élèves focalisent-ils leur attention pour progresser dans la compréhension du texte?

Tableau 2: Les niveaux de problèmes de compréhension

Niveaux des problèmes rencontrés	Pourcentage
problèmes rencontrés au niveau du mot	55%
problèmes rencontrés au niveau de la phrase	26%
problèmes rencontrés au niveau du texte	19%

Parmi les 178 obstacles rencontrés (reprises du même problème incluses), la plupart se situent au niveau du mot. La recherche du sens d'un mot peut-être amorcée à travers les stratégies des trois niveaux, d'autant plus que le plus souvent, celui-ci fait blocage à la compréhension d'une phrase ou d'un passage précis. Les cas où le mot est traduit par lui-même, sans remise en contexte pour faire avancer la compréhension est plus rare. Revenons à notre dyade. Le mot *Polizistin*, mot essentiel pour comprendre le métier souhaité par le personnage, pose problème.

Muj: *Po-li-zein* ç c'est encore quelque chose de politique

La remarque remise dans son contexte, révèle l'application de plusieurs stratégies: d'abord celle des mots internationaux, basée sur la consonance identique de la première partie du mot (poli). Ensuite une hypothèse sur le sens du mot, se basant sur le contexte plus général: le mot *Politik* que les élèves confondent avec *Polizistin*, apparaît comme mot-clé d'un des thèmes principaux du texte dans son ensemble, beaucoup de personnages

parlant du rôle que joue la politique dans leur vie.

Les problèmes rencontrés au niveau de la phrase ou du texte sont souvent les conséquences de l'utilisation de certaines stratégies; tourné positivement on pourrait dire que c'est l'emploi des stratégies qui permet une compréhension partielle de la phrase/du texte; mais tout se passe comme si un premier pas vers la compréhension se faisait, mais que des conclusions trop hâtives étaient tirées à partir d'un élément compris. En général, il s'agit

soit de sens attribué à la phrase à partir de mots connus ou de mots-clés, soit de généralisations faites à partir d'une hypothèse qui n'est pas ou mal vérifiée, ou d'une mise en lien erronée entre parties d'une phrase ou du texte. C'est ainsi qu'une dyade cherchant le métier d'un personnage qui souhaite devenir enseignant - dont un des avantages serait de ne pas se retrouver toute la journée dans un bureau - conclut, à partir du mot-clé *Büro* qu'il veut devenir secrétaire. Ce qui est intéressant dans ce cas, c'est que cette procédure entraîne une régression par rapport à la compréhension antérieure:

Ana: Sarah elle est au milieu là fait (?) tâche (lisent,9")

Fra: t'as compris quelque chose

Ana: (rit) non

Fra: attends si regarde *der Lehrberuf* là machin

Ana: oui *Lehr* elle veut devenir *Lehrerin* elle veut devenir prof *Lehrerin*

Fra: *Lehrerin* c'est prof

En plus de l'utilisation maladroite de la stratégie, on peut expliquer l'échec ici par un problème lié à la mémoire du parcours de lecture. Dix-huit minutes séparent le deuxième du pre-

mier extrait de protocole et les deux moments de traitement se font à travers deux types d'exercices différents (tableau à remplir sur les projets de chaque personnage; résumé de l'ensemble destiné à l'échange en groupe). On peut penser à deux facteurs faisant perdre le fil du sens de l'ensemble du texte: une lecture plus ou moins fragmentée, sans recours à la prise de notes, et le passage automatique et irréfléchi d'un exercice à l'autre.

De l'efficacité relative des stratégies

Si les problèmes rencontrés localement sont nombreux, leur non-résolution fréquente n'a pas toujours le même impact sur la compréhension plus globale du texte. Les stratégies utilisées face à un problème qui se pose au niveau du mot peuvent échouer complètement ou partiellement (sens approximatif du mot) et avoir des conséquences ou non sur la compréhension de la phrase ou du texte. On a vu que la non-compréhension du mot *höchstens* dans la phrase *Kinder, aber höchstens zwei* n'empêchait pas de comprendre le passage. En revanche, la confusion de *Polizistin* avec *Politik* a des conséquences sur la compréhension de l'ensemble du paragraphe.

De manière analogue, un problème posé au niveau phrastique peut trouver une réponse partielle grâce aux stratégies mises en œuvre, sans pour autant empêcher la compréhension à un niveau plus global ou en fonction des questions posées dans l'exercice. Donnons un exemple: La traduction imprécise à partir du mot-clé *Freunde* de la phrase *Am wichtigsten in meinem Leben sind meine Freunde* qui consiste à dire que le jeune qui s'exprime dans le texte a un petit copain, permet quand-même de comprendre l'essentiel du paragraphe. Au contraire, l'échec de l'accès au sens de la phrase *Heiraten muss ich meine Freundin nicht* bloque le processus

Tableau 3: Profil d'utilisation de stratégies d'une dyade: réussite et échec

Niveau	Stratégies réussite	Stratégies réussite partielle	Stratégies échec	Stratégies réussite/échec selon contexte
Mot	connaissance, mot international	hypothèse mot	utilisation ressources, connaissance, mot dérivé	connaissance
Phrase	traduction, temps verbes, pronoms, mots-clé			
Texte	titre, situation de communication, hypothèse, résumé, forme	thèse, vérification hypothèse, reprise de mots-clé	hypothèse, connaissances générales	hypothèses

de compréhension de ce passage du texte.

Les problèmes non résolus au niveau textuel et liés au repérage du thème général, au genre du texte ou à la situation de communication, peuvent entraîner des difficultés de compréhension au niveau de l'ensemble du texte. Les conséquences d'une généralisation à partir d'une mise en lien de mots-clés du texte ou de parties du texte, se font également ressentir sur la compréhension globale.

D'autre part, la mobilisation d'une stratégie donnée peut être couronnée de succès ou d'échec selon le contexte de son utilisation et selon la manière dont elle se combine avec d'autres. C'est ce que nous souhaitons illustrer à travers un exemple de profil particulier d'une dyade (cf. Tab. 3).

Dans le cas de cette dyade, deux stratégies peuvent mener à la réussite ou à l'échec selon le contexte de leur utilisation: l'appui pris sur la connaissance d'un mot et l'hypothèse.

La première stratégie est couronnée de succès, lorsqu'il s'agit de comprendre le thème du texte à partir du titre, représentant un mot connu (*Ferien*=vacances). Un autre mot connu (*Eltern*) aide à répondre à une question de l'exercice concernant le financement des vacances du personnage interviewé. Par contre, cette même stratégie induit en erreur lorsqu'il s'agit de

comprendre le syntagme *schon gar nicht im Sommer*, à partir d'une traduction mot par mot: le mot *schon* (déjà), connu par les élèves, ne contribue en rien à la compréhension de la phrase (déjà pas en été) puisque, combiné à la négation *gar nicht*, il prend un sens différent (surtout pas en été). Une autre stratégie fréquemment utilisée, celle d'émettre des hypothèses, peut être plus ou moins efficace. A deux reprises, une hypothèse erronée concernant le genre du texte est émise: hésitant au départ entre documentaire et histoire, les élèves optent pour le récit, en se basant sur le fait que le texte est écrit à la première personne. La recherche d'une réponse à la question de savoir pourquoi le personnage n'aime pas les villes en été, entraîne une hypothèse basée sur des expériences personnelles (parce qu'il fait trop chaud en été) et sans vérification, prenant appui sur le texte. Dans d'autres contextes, les hypothèses permettent de comprendre partiellement le sens du texte. C'est le cas lorsque les élèves s'appuient sur *Lange geschlafen* pour répondre à la question des activités préférées du personnage. Ils font l'hypothèse que celui-ci aime dormir, rectifiée aussitôt en la confrontant à la phrase *So lange konnte man nicht schlafen*, traduit par il n'a pas beaucoup dormi, sans tenir compte de l'auxiliaire et sans saisir la nuance du *so lange*. Cet obstacle n'empêche

cependant pas de trouver par la suite, à quoi le personnage occupe ses vacances.

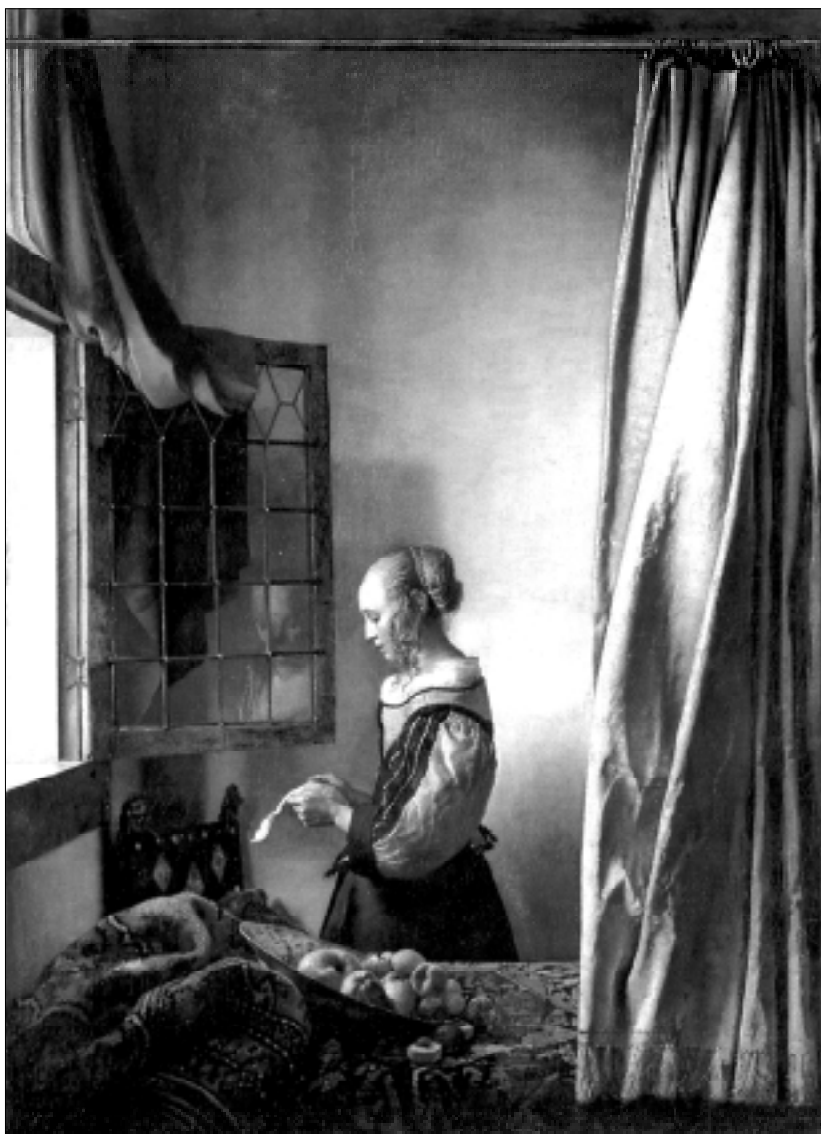
De même, en traitant la question de savoir qui finance les vacances du personnage, les élèves partent d'un mot-clé de la phrase connue (*Eltern*) pour émettre l'hypothèse qu'il s'agit des parents. Ils vérifient l'hypothèse à l'aide du passage qui indique qu'il a obtenu 500 Euros de ses parents et qu'il a rajouté 200 Euros. Focalisant un premier temps sur la première partie de la phrase (*ich habe 200 Euros dazugegeben*) sans comprendre le sens exact du mot *dazugeben*, ils en concluent que c'est le personnage qui a payé. La lecture de la suite (*ich habe 500 Euros von meinen Eltern bekommen*) les fait revenir sur l'hypothèse qu'il s'agit des parents, pour terminer par un compromis entre les deux: moitié moitié, pas confirmée ne serait-ce que par les chiffres mis en relation.

La seule fois où cette stratégie aboutit pleinement, c'est lorsque les élèves prennent appui sur le sous-titre *Spass haben* qui permet une hypothèse sur le but du texte (faire comprendre qu'ils s'amuse).

On constate que le fait d'émettre des hypothèses doit s'accompagner d'une vérification à partir d'éléments du texte, par un retour sur le contenu et une mise en relation de parties du texte, vérification souvent absente ou pas suffisamment approfondie dans le corpus. On a vu que la stratégie se trouvant en quelque sorte à l'autre extrême, celle de l'appui pris sur des mots connus n'aboutit pas non plus, dans tous les cas et à elle seule à une compréhension correcte du sens du texte.

Conclusion

Les quelques exemples présentés ci-dessus montrent une grande variété de stratégies mises en oeuvre par les élèves lors d'une activité de lecture en



Jan Vermeer, *Girl reading a letter at an open window*.

dyades et mettent en évidence le rôle important qu'elles jouent dans leur trajectoire de compréhension. Plusieurs facteurs représentent, à notre avis, un progrès par rapport à des démarches observées dans la pratique habituelle de lecture en classe d'allemand langue étrangère. D'abord, le fait qu'un certain nombre de stratégies décrites dans les recherches comme celles du "bon" lecteur et par conséquent valorisées par les enseignants sont régulièrement mises à con-

tribution, même par des élèves plus faibles. Ensuite, l'utilisation simultanée de plusieurs stratégies, combinant différents niveaux de traitement (mot-phrase-texte) permet de progresser dans la construction du sens d'un texte. D'une manière générale, on observe une plus grande réflexivité, accompagnant le processus de lecture, dans le sens où les élèves se basent sur des connaissances et savoir-faire enseignés concernant les stratégies, qui leur permettent d'adapter leur style de



Anthony Ulinski, *Woman reading*.

lecture⁴ en fonction de la tâche demandée.

Cependant, les stratégies ne garantissent pas en soi - et quel que soit le type/niveau de stratégie utilisée - un déroulement sans accroc du processus de compréhension d'un texte en langue étrangère, essentiellement pour trois raisons. La première est liée au bon choix de stratégies face au problème qu'on veut résoudre, ainsi qu'à la façon de les combiner entre elles. L'hypothèse, si elle n'est pas vérifiée à partir des données du texte, peut échouer dans certains cas ou empêcher de dépasser un niveau de compréhension très général du texte.

La deuxième se réfère à la situation de lecture, intégrée ici dans un contexte didactique. Le dispositif mis en place par l'enseignant ou le chercheur détermine d'une part le projet de lecture et les activités guidant celle-ci. Par conséquent, les stratégies choisies par les élèves varient en fonction des tâches de compréhension⁵ qui leur sont proposées et dépendent de la représentation qu'ils s'en font. Finalement, les stratégies contiennent en elles-mêmes des limites. Par exemple, le

succès lors de l'inférence d'un mot inconnu à partir du contexte va dépendre de la complexité du mot et du contexte lui-même qui constituent une aide jusqu'à un certain point (Fukking, 2005).

Les résultats présentés ici indiquent aussi qu'il ne suffit pas d'inventorier des stratégies dites de "bons" lecteurs et d'en faire un répertoire destiné à l'enseignement. Il s'agirait plutôt d'une part, de mieux comprendre - à l'intérieur de situations didactiques, proposant des activités autour de genres de textes différents - ce qui permet aux élèves d'avancer dans la compréhension d'un texte ou au contraire ce qui fait obstacle. Et d'autre part, en quoi un dispositif donné peut influencer ce processus. C'est cette mise en relation des observations portant sur l'activité de lecture des élèves en contexte didactique et le dispositif proposé qui fournira le point de départ pour réfléchir aux implications didactiques et pédagogiques permettant un traitement de la lecture en tant qu'objet d'enseignement autonome.

Notes

¹ Nous allons nous centrer ici sur la première phase du travail en dyades, autour du genre interviews où des jeunes s'expriment sur différents sujets familiers aux élèves (vacances, télévision, avenir).

² Il s'agit des deux tiers de cas observés dans l'ensemble du corpus.

³ 56 % des occurrences du corpus combinent stratégies au niveau du mot et du texte.

⁴ La lecture globale et sélective prédominent. La lecture détaillée porte en général sur une phrase qui pose problème pour la compréhension de l'ensemble du texte.

⁵ déterminer le thème général du texte, répondre à des questions plus ou moins ouvertes, faire un résumé du texte.

Bibliographie

ALDERSON, J.C. (1984): *Reading: A reading problem or a language problem?* in: ALDERSON, J.C. / URQUHART, A.H. (Eds.): *Reading in a foreign language*. New York, Longman, p. 1-24.

BERNHARDT, E.-B. (1991): *Reading development in a second language*. New Jersey, Ablex.

EHLERS, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis*. Tübingen, G.Narr.

FUKKING, R.G. (2005): *Deriving word meaning from written context: a process analysis*. Learning and Instruction, 15 (1).

RUI, B. (1997): *La reconstruction de sens dans la lecture de textes en L1, L2. Stratégies privilégiées de lecture et (re)construction du pôle émetteur*. Besançon, Thèse de doctorat.

SULLIVAN-PALINCASAR, A.-S. / BROWN, A.-L. (1984): *Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and Instruction, 1 (2), p. 117-175.

SWAFFAR, J. / ARENS, K. / BYRNES, H. (1991): *Reading for meaning. An integrated approach to language learning*. New Jersey, Prentice Hall.

Marianne Jacquin

est assistante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève (didactique des langues) et enseignante au Cycle d'Orientation.

Claudia Finkbeiner
Kassel

EFL and ESL Knowledgeable Reading

A critical element for viable membership in global communities

In diesem Artikel geht es um die Rolle des aktiven Lesens als Schlüsselqualifikation für lebenslanges Lernen in unserer globalen, mehr und mehr von Texten bestimmten Welt. Die Autorin betont zuerst die allgemeine Bedeutung des Lesens in Englisch als Zweit- und Fremdsprache und skizziert dann das Wechselspiel zwischen Strategien und Interessen beim fremdsprachlichen Lesen. Zwei empirische Studien - die erste aus den Jahren 1994 bis 1999, mit deutschen Schülerinnen und Schülern sowie amerikanischen und taiwanesischen Kontrollgruppen durchgeführt, die zweite zur Zeit in Deutschland laufend - belegen die eingangs formulierte These, dass kritisches Leseverständnis für den modernen Bürger und für ein demokratisches, selbstbestimmtes Leben unabdingbar ist. Daraus erwächst die Notwendigkeit, diese Kompetenz mit allen Mitteln im schulischen und außerschulischen Kontext zu fördern. Die Ergebnisse der beiden besprochenen Studien können dabei wertvolle Hinweise für die Umsetzung in die Praxis des Lesetrainings liefern.

Introduction

At present, we are passengers on a rapid and vertiginous roller-coaster ride involving the ups and downs of man-made scientific, societal, cultural, educational and economic transformations (Finkbeiner, 2006). Around each hair-pin curve there is a new surprise waiting. At first glance, the value of our knowledge and skills seems to be continually deteriorating and to decline faster than food stored in the kitchen closet. However, at second glance, it appears that our knowledge does not really decrease. In fact, depending on the situation and on the context, knowledge has to be unremittingly re-structured, re-built, re-cycled, transformed and expanded (Vygotski, 1978; Piaget / Inhelder, 1973).

It is the perspective that has to be changed. Things look different to the passenger who is sitting straight up in the roller coaster compared to the passenger who is strapped in his seat swirling upside down.

As a consequence, only individuals who have “learned to learn”, that is to say, to critically and flexibly read and to evaluate perspective, context and situation of a specific learning scenario can be in charge of their own learning (Suchmann, 1987). Their learning biography will be constantly re-shaped and re-invented because of situated differences (Finkbeiner, 2006). It is thus our responsibility as educators to properly qualify young people or students for a world that is increasingly constructed through texts. We can teach learners not to fear an unpredictable text and/or reading task but learn to actively and reflectively deal with it. It is argued that learning

strategies (Cohen / Marcaro, in press; Mandl / Friedrich, 2006) and interest are key to this qualification (Finkbeiner, 2005; Finkbeiner/Ludwig/Wilden/Knierim, forthcoming).

English in Foreign or Second Language Reading

Along with the salient necessity for life-long learning comes an ever-increasing demand for a high literacy level, not only in the official classroom language (OECD, 2004a, 2004b), but also in the foreign or second language, particularly in English as the *lingua franca* (DESI Konsortium, 2006; Finkbeiner, 2005; International Reading Association, 2001). Reading flexibility and sophisticated thinking skills are required in order to be able to read, understand and evaluate a variety of different text types and text tasks academically.

First and second language literacy as pre-conditions for democracy

Literacy is a human right: According to Article 26 of the United Nations “everyone has the right to education” (General Assembly of the United Nations, 2006). Child and adult literacy as well as first and second language literacy are important pre-conditions for democracy. In present-day information societies illiteracy and democracy are becoming more and more incommensurable. For example, from now on in certain counties in the USA elections are conducted only by mail.¹ US citizens who receive their official ballots, need to read the instructions

carefully. Whereas it might not be easy for native speakers to read and understand the instructions, it will be all the harder for immigrants as second language readers. In this context one has to face the fact that by the year 2050 the percentage of children in the United States who arrive at school and do not speak English as their first language will reach 40% (Lindholm-Leary, 2000).

A similar phenomenon holds true for other countries, such as Germany, Switzerland and Belgium. The PISA study clearly illustrated that immigrant children in these countries have a performance disadvantage and quite a few belong to the risk group (OECD, 2006). Schooling has failed to integrate them; the same is true in Austria, Denmark, France, Luxembourg, Norway, Sweden and the Russian Federation.

More than 25% of first-generation immigrant students do not reach the 'basic reading' level 2 in the classroom language. In addition, these basic skills are not sufficient to actively participate in society. Knowledgeable reading is a pre-requisite for access to a huge and differentiated knowledge store, the sources of which are often unknown. We need to be able to truly verify information. The more this information is conveyed via media the more differentiated and critical the reading strategies must be.

As bilingual and multilingual speakers outnumber monolingual speakers worldwide (Tucker, 1999), second language literacy is of global concern. If we do not succeed in creating second and foreign language reading programs not only will it affect all aspects of our children's lives but all global communities will be at risk.

Text types

Learners have to recognize and determine what a specific piece of writing is about and what its purpose is. There are a number of spectra of text types a)

from narrative to expository, b) from continuous to non-continuous, c) from persuasive to informative, d) from instructive to descriptive. Sophisticated readers know that the text types are not always precisely defined. Depending on their viewpoint, they will change and adapt their reading stance (Rosenblatt, 2004). The Koran, the Bible or the Thora can be either read as expository or as narrative texts. Some readers even read these texts in order to a) find out the underlying facts (religious, historical etc.) or, b) metaphorically understand and interpret them or, c) simply enjoy them as aesthetic texts and world literature.

Complexity of reading tasks

Very often we need to read and understand more than just one main text. As in the example of the new mandatory mail-in written ballot mentioned earlier, readers in everyday life are confronted with a multitude of texts and tasks interplaying with each other. They often not only have to read the original text but also instructions, tasks and other texts that go along with it. Furthermore, they need to know how these texts relate to each other, which one of them is the most important and which reading sequence is advisable. In the ballot example only readers who can read and understand the texts, the instructions and the intertextual play between the texts will be able to vote. Thus, the simple task of casting a vote becomes so complex that it may actually prevent voting.

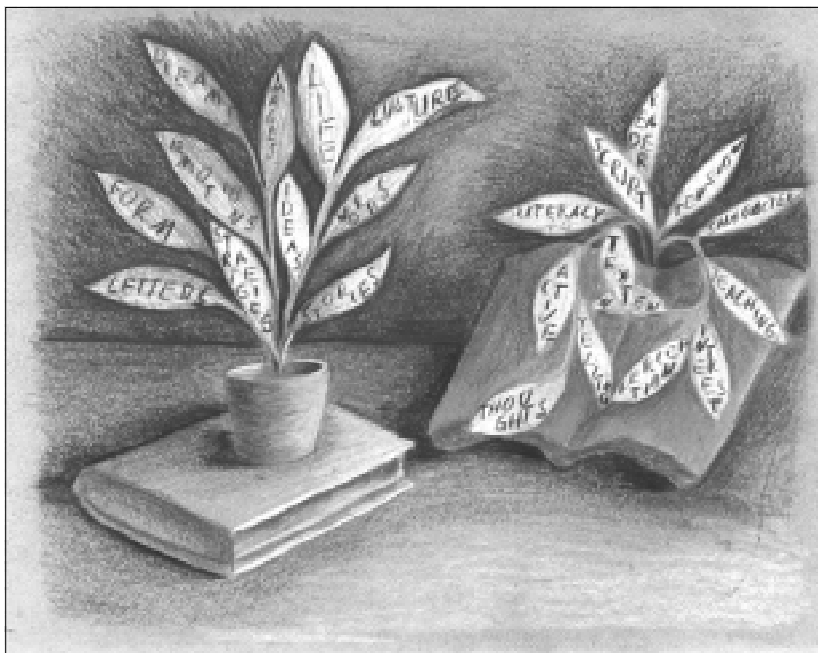
Reading as an active and constructive process

Reading is an active process in which readers construct meaning by relating what they read to what they already know (Finkbeiner, 2005; Wolff, 2000). It starts in each reader's brain and usually is a holistic experience, including cognitive, affective and bodily reactions to the text. As we know, the

reading process is two-directional: from the reader to the text (schema-driven; *top down*) and from the text to the reader (text-driven; *bottom up*). A reader who is an expert in a certain topic usually draws a lot more on his prior knowledge and activates a lot of top-down processes, whereas a novice in a certain topic ought to activate more bottom-up processes.

Reading embedded in a cultural context

Prior knowledge can be multi-faceted. It can exist as a) academic or everyday cultural knowledge, b) an acoustic schema or script as well as c) a visual, d) kinaesthetic or e) motor representation or even as f) a feeling of empathy, happiness, joy, enthusiasm, anxiety, fear etc. There is constant interplay between both top-down and bottom-up processes. If a novice activates too small a knowledge base he or she might misconstrue the meaning of the text. This is true when a) texts play with double meaning, such as in advertisements, or when b) texts refer to cultural and linguistic phenomena which differ from one's own. Again referring to the example of the U.S. county ballot, people who want to give their vote to a certain candidate are required to connect the beginning and end of an arrow by drawing a line. A marked X, which is used for votes in Germany, marks an error in the particular elections quoted. It is likely that readers with a cultural background different from the USA will use their own prior knowledge in the meaning construction process by subconsciously ignoring what is written in the instruction. Only reading awareness programs can help avoid such mistakes. People would have to activate their existing text schemata, report on them and compare them with those of the target culture. They also would have to learn to monitor and evaluate their understanding.



Eva Oppermann, *Book Plant*.

Reading: an individual as well as a social activity

Reading is an individual process and, thus, per se a lonely event. Despite this fact, reading can become a reciprocal act and a social event. Readers can help each other solve the reading task (see indications to the ADEQUA study below and recommendations by Schramm in this journal). According to Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) proficient readers can support less proficient readers in their meaning construction process; the zone of proximal development is the optimal zone for developing reading competence:

"It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (Vygotsky, 1978: 86; quoted in Finkbeiner, 2005: 84).

The ongoing reading project ADEQUA² has shown that in reading

tasks where students work together in pairs of free choice there may be a distance in the proficiency level of both students. In these cases, sometimes, the more proficient students start modelling to the others within the zone of proximal development. Peer scaffolding in some cases happens naturally, without training.

Two Reading Research Studies

In the following, two studies will be portrayed which focus on the role of strategies and interest in EFL reading. Whereas ADEQUA follows the cooperative literacy events approach, which makes cooperation among the learners compulsory, the second study examined individual meaning construction.

The ADEQUA Study

ADEQUA (Finkbeiner, Ludwig et al., forthcoming) is funded by the *German Research Foundation (DFG; FI 684/13-1)* and collects quantitative

(n= 352: 160 boys and 173 girls) and qualitative (n = 176: 83 boys and 93 girls) data. Eleven secondary schools in the state of Hesse, Germany, and 13 teachers participate in the project³. Fifteen classes representing all three major school tracks in Germany, four lower-track (*Hauptschule*), 5 middle-track (*Realschule*) and 6 higher-track (*Gymnasium*), are involved.

To be able to relate the ADEQUA results to the PISA and DESI results the target group was recruited from a comparable student population of grade level 9 (age 15). All teachers hold track-specific EFL teaching degrees and have attended three up to five year EFL teacher training programs at the university. They use the same track-adapted versions of the same textbook editions.

ADEQUA controls individual learner factors, such as cognitive ability, linguistic intelligence, EFL competence etc. and seeks to gain empirical evidence as to how autonomous learning in the EFL classroom can effectively be supported during text-based classroom activities by means of moderate teacher intervention and the creation of conducive learning environments. For this purpose, new task formats were developed which allow for independent work with texts in the foreign language (text comprehension) in a group-work setting that makes cooperation among the learners compulsory. This cooperative literacy events approach implies that a) tasks can only be solved in mutual cooperation, for example, students alternate in taking charge of each section of a text or exchange the information presented in their individual texts to solve the task, b) reading strategies are elicited without direct instruction and c) the elicitation of reading strategies is modelled, supported and scaffolded by the teacher.

The research is based on the following questions: (1) What learning strategies do students use under what

conditions? (2) Are these strategies adequate in the given learning setting? (3) What interventions do teachers identify as necessary to support the learners, and what interventions do they apply? (4) Are these teacher interventions effective?

In an experimental control-group design, the model will be tested on its effects on learning outcomes, situational subject-matter interest, and motivation. Moreover, the use of learning strategies will be analysed micro-analytically. The research project follows current efforts in education and foreign language teaching methodology to foster autonomous, student-active learning, and to support the development of learning competence.

The Study on Interests and Strategies in EFL/ESL reading

This study (Finkbeiner, 2005) was conducted between 1994 and 1999. 350 students of grade levels 9 and 10 of secondary middle (*Realschule*) and higher-track (*Gymnasium*) schools in the greater Stuttgart and Heilbronn area in Baden-Württemberg, Germany, participated.

The theoretical bases were the connections between interest (Krapp, 2001) and motivation (Schiefele, 1996), as well as between strategies (O'Malley / Chamot, 1990), reading comprehension (van Dijk / Kintsch, 1983) in foreign language learning and self-concept, defined as the image the EFL learner has about himself or herself being successful or not successful.

The study drew on classical works on reading theories (van Dijk / Kintsch, 1983) and on recent text theories. It also took account of schema and script theory, as well as of the role of declarative, procedural and situational knowledge (Garner, 1990). This means, related to the election example above: A voter would be able to name each single step of a written election (declarative knowledge). This does not imply that the voter can indeed imple-

ment the knowledge and successfully proceed in the voting process (procedural knowledge). Additionally, depending on the situation (e.g. elections for primaries in contrast to elections for the House or Senate) voters might have to adapt their strategies and procedures (situational knowledge).

Interest is defined in two dimensions: the personal interest (*trait*) and the stimulation of the learning environment (*state*); both play a role in the actualized interest of a learner. As we will see further below, it is of great significance that interest and motivation are intricately connected to learning strategies.

Following O'Malley / Chamot's (1990) taxonomy, this project focused on select cognitive, meta-cognitive, and social-affective language learning strategies in EFL reading. Cognitive strategies are used, for example, when readers a) highlight words, b) write down the most important words, c) look up words, or d) connect words or a passage to what they already know. Elaboration strategies play an important role in deep processing a text. In the case of the written election, a voter would be able to interlink a candidate's name with the party he or she stands for and the political program behind it.

Meta-cognitive strategies imply thinking about thinking, which means that different mental actions happen simultaneously. These strategies include planning and monitoring the reading process, as well as evaluating texts and the reading process. This calls for critical reflection on what is read. For example, voters would have to decide whether the candidates whose name they read really stand for the party's program or not.

Social-affective strategies are often called coping strategies. These include self-talk, cooperation, self-reinforcement etc. and support, assist and improve the learning process of an individual learner via cooperation with

other learners, teachers and/or native speakers or self-suggestion. They also involve correction of a negative self-image.

Research Design and Most Important Results

The main research questions were: a) How do strategies and interest interact in reading? b) Which role does interest play for deep process reading? c) Which strategies are responsible for deep process reading? d) How far are these processes interconnected? In order to see whether the theoretical strategy and interest constructs could be falsified empirically, factor analyses were performed on the data. The factor analyses on the reading strategy data yielded elaboration (alpha = .85), self-regulated learning (alpha = .81) and meta-cognition as the most reliable among six factors. Among the reading interest data, interest in expository texts (alpha = .94), interest in achievement (alpha = .91) and interest in regional studies (alpha = .91) as well as interest in literary texts (alpha = .90) turned out to be the most robust interest factors.

The major findings of the study are:

- Strategies vary according to text, themes, contents, context, emotional involvement.
- Strategies differ in their level of consciousness.
- Elaboration strategies, if used, are highly developed and automated.
- Procedural knowledge consists of mostly subconscious routines.
- There is a high correlation between the elaboration and interest scales.
- Interest differs between the different subgroups (gender, track).
- Students spend time on thinking about specific tasks and learning problems, but little time on conscious thought about their own thinking.
- Reading in school does not seem to be interesting, not meta-cognitively challenging, since schooling often

does not involve the learners' own thinking on his or her thinking, and thus, is neither autonomous nor authentic, but other-directed and controlled.

- Certain learners implement strategies in a very conscious manner, others approach reading in a more subconscious way.

The main results of the LISREL (*Linear Structural Relationship*) analyses are:

- Personal elaboration strategies function as a mediating variable between interest in EFL reading and deep-level text processing. Elaborations are connections between one's own knowledge (world knowledge, academic knowledge, naïve knowledge etc.) and the text. Personal experience (feelings, cognitions, etc.) and personal identification are indicators for personal elaboration. This is given, for example, when students can relate the text to their personal experience or identify with one of the characters or the narrator in the text. There is no direct causal effect of interest on deep processing. That is, personal elaboration is necessary for interest to take effect.
- A learner's ability to self-regulate his/her learning has a direct causal effect on deep-level text processing.
- Not the text type but the context and content determine the elicitation of specific reading strategies.
- The ability to self-regulate one's learning has a stronger effect on deep processing for Realschule/middle-track students than for Gymnasium/high-track students.
- Conversely, personal elaboration strategies have a stronger effect on deep processing for Gymnasium/high-track students than for Realschule/middle-track students.

A possible explanation for the two final results can be seen in the fact that self-regulated learning strategies are less dependent on a large knowledge

store than personal elaboration strategies. These can be more easily activated if a student reads a lot, learns several languages and has a broad knowledge to toss an anchor at and connect the new knowledge to.

Self regulated learning relates to the learner type (anxiety, concentration, skill-related strategies). A study conducted in 1995 with about 300 students showed that the middle-track students were the ones to have the highest anxiety profiles in grade level 8 (Finkbeiner, 1995) due to closer final exams. The results imply that strategies that control anxiety and concentration problems might have a higher effect in middle-track students than in higher-track students.

Conclusion

Sophisticated and deep-level reading cannot simply be taught and provided to learners like a first aid kit. The study described above shows that it takes more than that. Readers need to be willing to be involved in the reading activity, to relate the text to what they know, to their feelings and anti-feelings and to gain ownership over the text.

The goal is that the reader wins control over the text and not the other way round. Critical readers constantly a) reflect on what they read, b) connect the text to their different knowledge sources and c) evaluate the implicit messages conveyed by the text and the consequences connected to them. As our reality nowadays is constructed through texts, it must be an absolute necessity to make high order, academic reading the top priority in schooling. Intelligent readers will not feel like passive passengers on a roller coaster anymore. On the contrary, they will be in the driver's seat and navigate smoothly through the literacy world. This educational "investment in knowledge pays the best interest" (Benjamin Franklin, retrieved 2006).

Footnotes

¹ For example, in 2005 Kitsap County, Washington, USA, became a vote-by-mail county for all elections.

² ADEQUA stands for autonomous, cooperative, textbased learning in ESL/EFL classrooms through the adequate use of learning strategies.

³ This refers to the first phase; more teachers and students will be participating in the second phase.

⁴ Personal interest (trait) is more stable than the stimulation of the learning environment (interestingness/state). It is mostly intrinsic, and comes from an inner drive. EFL learners with a high personal interest profile are willing to invest extra time for English (e.g. spend time in English libraries). Interestingness (state) of the learning environment usually is not created by the learner but by the teacher, textbook (design) etc. It can have a kick off effect, yet it also collapses easily if personal interest is not involved.

References

- COHEN, A. / MACARO, E. (eds.) (in press): *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice*. Oxford, OUP.
- DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt/Main, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- FINKBEINER, C. (2006): *Zur Rolle der Elaboration beim fremdsprachigen Lesen*, in: *PÄD Forum: unterrichten erziehen* 5/2006, p. 300-303.
- FINKBEINER, C. (2006): *Constructing Third Space: The Principles of Reciprocity and Cooperation*, in: SCHMIDT / Ruggiano, P. / FINKBEINER, C. (eds.): *The ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, p. 19-42.
- FINKBEINER, C. (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen, Narr.
- FINKBEINER, C. (2003): *What teachers think about how students read*, in: Di BIASE, B. (ed.), *Developing a second language. Acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish*. Melbourne, Language Australia, p. 73-94.
- FINKBEINER, C. (1995): *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Bochum, Brockmeyer.
- FINKBEINER, C. / LUDWIG, P. / WILDEN, E. / KNIERIM, M. (forthcoming): *ADEQUA – Bericht über ein DFG-Forschungsprojekt zur Förderung von Lernstrategien im Englisch-*

unterricht, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ZFF*.

FRANKLIN, B. (2006): *Quotation #34348 from Classic Quotes. The Quotations Page*. [retrieved 090706: <http://www.quotationspage.com/quote/34348.html>].

GARNER, R. (1990): *When children and adults do not use learning strategies: Towards a theory of setting*, in: *Review of Educational Research* 60/4, p. 517-529.

GENERAL ASSEMBLY OF THE UNITED NATIONS (2006): *Universal Declaration of Human Rights*. [retrieved: 090706: <http://www.un.org/Overview/rights.html>]

KRAPP, A. (2001): *Interesse*, in: D. H. Rost:

Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. Aufl., Weinheim, Psychologische Verlagsunion, p. 286-294.

LINDHOLM-LEARY, K. (2000): *Biliteracy for a global society: An idea book on dual language education*. Washington DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.

MANDL, H. / FRIEDRICH, H.F. (eds.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, Hogrefe.

OECD (2004a): *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris, OECD.

OECD (2004b): *Problem Solving for tomorrow's world – First measures of cross-curricular skills from PISA 2003*. Paris, OECD.

OECD (2006): *Where Immigrant students suc-*

ceed. A Comparative review of performance and engagement in PISA. OECD briefing note for Germany. Paris, OECD.

O'MALLEY, M. / CHAMOT, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, CUP.

PIAGET, J. / INHELDER, B. (1973): *Memory and intelligence*. New York, Basic Books.

ROSENBLATT, L. M. (2004): *The transactional theory of reading and writing*, in: RUDELL, R. B. / UNRAU, N. J. (Hg.): *Theoretical models and processes of reading*, 5th edition. Newark DE, International Reading Association, p. 1363-1398.

SCHIEFELE, U. (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen, Hogrefe.

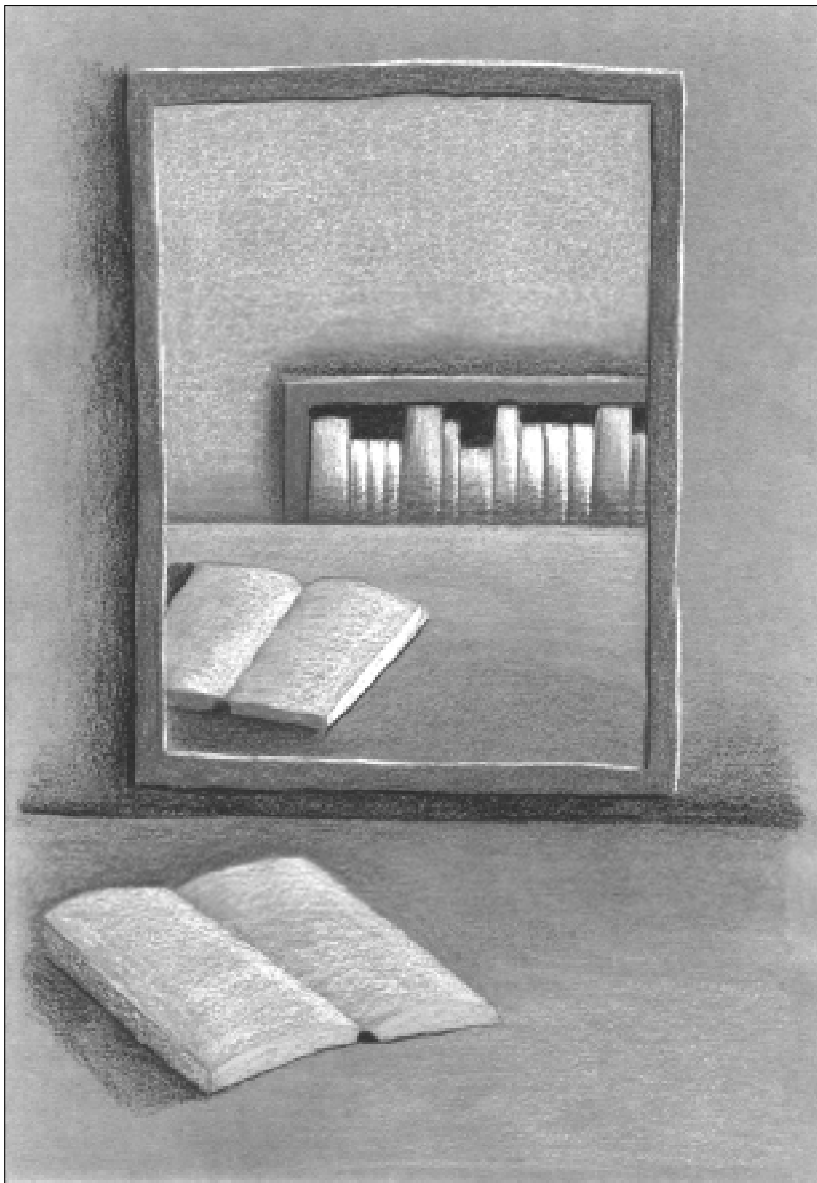
SUCHMAN, L.A. (1987): *Plans and situated actions - The problem of human-machine communications*. Cambridge, CUP.

TUCKER, G.R. (1999). *A global perspective on bilingualism and bilingual education* [Online]. Available at <http://www.cal.org/ERICCL/digest/digestglobal.html>.

VAN DIJK, T.A. / KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. London, Academic Press.

VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society*. Cambridge MA, Harvard University Press.

WOLFF, D. (2000): *Instruktivismus vs. Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*, in: M. Wendt (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt, Peter Lang, p. 19-24.



Eva Oppermann, *Book Mirror*.

Claudia Finkbeiner

is the director of the English department, School of Modern Languages, at the University of Kassel, Germany and works as a professor in applied linguistics. She was elected president of the Association for Language Awareness (ALA) in July 2006. Her most recent book is on interest and strategies in EFL reading; it has added significantly to the field of EFL literacy learning.

Claudine Balsiger
Susanne Wokusch¹
Lausanne

Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée

Quelques réflexions

In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Leseverstehens vor dem Hintergrund der Konzeptualisierung einer integrativen Sprachdidaktik betrachtet. Im Zentrum der Überlegungen steht das Ineinandergreifen der Lesekompetenzen in L1 (Französisch) und L2, L3 (Deutsch, Englisch). Jedes Entwicklungsstadium wird in seiner Spezifik dargestellt und es werden Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachfächern aufgezeigt. Im Zusammenhang mit dem Lernziel "mehrsprachiges Leseverstehen" und der Hypothese der allen Sprachen gemeinsamen "kognitiv-akademischen Kompetenz" von J. Cummins ergibt sich eine neue Rolle für die unterrichteten Fremdsprachen: Jede schulische Fremdsprache, in der Lesen mit dem Ziel des Textverstehens unterrichtet wird, trägt zur allgemeinen, mehrsprachigen Lesefähigkeit der Lernenden und der optimalen Entwicklung der kognitiv-akademischen Kompetenz bei und somit zum schulischen Erfolg insgesamt.

Dans ce texte, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

1. Comprendre un texte écrit. Réflexions en amont d'une didactique intégrée L1, L2, L3...

Dans un numéro précédent de *Babylonia*, l'une des auteures a proposé une ébauche de conceptualisation de ce que pourrait être une didactique intégrée des langues à l'école (Wokusch, 2005). Le présent texte, écrit dans la double perspective de la didactique du français, langue de l'école, et de la didactique des langues étrangères, s'inscrit dans le prolongement de cette réflexion et repose bien évidemment sur les mêmes fondements et références.

Il est particulièrement intéressant d'examiner les possibilités de démarches intégrées sur le plan de la lecture. Car la compréhension en lecture constitue un enjeu majeur dans l'éducation et la réussite scolaire des élèves en permettant un accès privilégié aux savoirs.

Rappelons brièvement que c'est la compétence cognitive/académique, décrite par Cummins (2001), qui fonde les compétences en lecture plurilingue, dans la mesure où l'on postule que cette compétence sous-jacente est commune à toutes les langues de l'individu. Cummins distingue entre la compétence communicative interpersonnelle basique (*BICS: basic interpersonal communication skills*) qui est acquise à 5 ans environ et la compétence cognitive/académique, qui est à la base de la littéracie (*CALP: cognitive academic language profi-*

ciency). Le développement de cette dernière est tributaire de l'enseignement scolaire et se poursuit au-delà de 15 ans.

Les réflexions qui suivent s'inscrivent résolument dans l'orientation "lire, c'est comprendre"; il s'agira de développer la lecture en tant que processus interactif entre un contexte, un texte et son lecteur (Giasson, 2005), un lecteur qui a des attentes, des besoins d'information par exemple, et ceci dans le contexte plus large d'une compétence plurilingue.

Avant d'engager la discussion sur l'objet qui nous préoccupe ici, rappelons tout d'abord les principales caractéristiques de l'enseignement de la lecture. Indépendamment de la langue dans laquelle il s'effectue, un enseignement efficace de la lecture doit, comme l'ont présenté Béatrix Köhler et Martin (2002)², comporter au moins cinq dimensions que nous résumons brièvement ici:

1. Toute démarche d'enseignement de la lecture doit mettre en œuvre un enseignement de la **conscience phonémique**, cette dernière étant la capacité à entendre, identifier et manipuler les phonèmes dans les mots exprimés oralement.
2. Elle doit de même travailler de manière systématique et explicite les **relations entre les graphèmes et les phonèmes**, afin que les élèves comprennent qu'il existe une relation prédictible entre les unités de l'écrit et celles de l'oral.
3. Une démarche d'enseignement de la lecture doit travailler la **fluidité** de la lecture, celle-ci participant de la compréhension du texte lu.
4. Une attention particulière doit être

portée au **vocabulaire**, dont l'apprentissage doit suivre deux voies: l'apprentissage indirect (via l'expression orale des élèves, l'écoute par les élèves de lectures faites par l'enseignant et la pratique régulière de la lecture par les élèves) et l'apprentissage direct du vocabulaire (via l'enseignement de la signification des mots et de stratégies d'apprentissage de la signification des mots).

5. Enfin, toute démarche d'enseignement de la lecture doit mettre en œuvre un enseignement explicite des **stratégies de compréhension de textes**.

2. La compréhension en lecture dans une perspective plurilingue

La compréhension en langue étrangère se construit bien évidemment sur les bases de la lecture en L1 et en lien avec la compétence cognitive/académique. C'est pour cela qu'il est intéressant d'examiner les différentes composantes du processus de lecture et de compréhension sous l'angle de leur nature et de leur efficacité, afin de décrire la spécificité de la lecture en L1, L2, L3, etc.; cette vue d'ensemble nous aidera à identifier des possibilités d'intégration entre les différentes langues afin de favoriser l'émergence d'une compétence plurilingue en lecture.

Dans ce qui suit, nous présenterons la situation, les problèmes et des réponses possibles en didactique de la L1 (français langue de l'école) et en didactique des langues étrangères. Nous examinerons parallèlement les possibilités et limites d'une approche intégrée de la compréhension en lecture et en esquisserons quelques pistes. Cette discussion prendra en considération la scolarité obligatoire entre la 3^e et la 9^e année en Suisse romande. Suite à cela, nous proposerons un tableau synthétique résumant le développement de la lecture en L1, L2 et L3.

3. Le développement de la compréhension en lecture en L1, L2, L3

La perspective longitudinale et comparative privilégiée dans cette contribution, due aux différents âges auxquels sont introduites les langues 2 et 3 dans le curriculum des élèves, demande que soit présentée brièvement l'évolution du lecteur en L1, telle que la développe Giasson (2005). Cette auteure relève cinq étapes dans cette évolution: l'enfant avant son entrée formelle dans l'écrit, le lecteur débutant, le lecteur en transition, l'apprenti-stratège et le lecteur confirmé. Nous ne dirons rien de l'enfant avant son entrée formelle dans l'écrit, puisque c'est l'âge de scolarisation qui nous intéresse ici.

3.1. Le lecteur débutant et le lecteur en transition

Quand l'élève aborde l'apprentissage de la L2 à l'école, il a déjà acquis les compétences du lecteur débutant en L1, voire celles de "lecteur en transition". L'enseignant de L2 peut donc déjà compter sur certains acquis en L1 dans le domaine de la lecture: la conscience phonémique est acquise de même que pour l'essentiel les correspondances phonème-graphème et l'activité de décodage; l'enfant a compris que la lecture est une recherche de sens, il sait recourir au vocabulaire global³ et se servir du contexte pour identifier un mot non reconnu globalement⁴. Selon Giasson, les élèves atteignent le stade de lecteur débutant quand ils peuvent intégrer les stratégies de compréhension et d'identification de mots.

En L2, l'entrée dans la lecture invalide partiellement le recours au contexte qui, en L1, repose notamment sur une connaissance des structures syntaxiques de la langue⁵ et sur la connaissance du vocabulaire. Une telle stratégie paraît en effet difficile en L2, où la connaissance du vocabulaire est encore fragmentaire et où la syntaxe de la langue n'est pas maîtrisée.

Par ailleurs, les spécificités de la L2 sur le plan des correspondances phonème-graphème ainsi que dans l'ordre de la morphologie lexicale complexifient les procédures d'identification des mots.

Le stade du lecteur en transition en L1 se caractérise par le développement de la fluidité, qui repose d'une part sur l'habileté à reconnaître des mots instantanément, d'autre part sur la lecture par groupes de mots. La reconnaissance instantanée de mots se construit par le contact répété avec les mêmes mots rencontrés au cours des lectures, qui étoffent ainsi le lexique mental auquel le lecteur accède directement. En L1, lorsque l'élève ne reconnaît pas rapidement les mots du texte, il doit recourir à des stratégies pour les identifier, ce qui ralentit considérablement sa lecture et, par là, entrave sa compréhension dans la mesure où le peu de mots stockés dans la mémoire à court terme empêche le lecteur de les relier les uns aux autres. C'est évidemment la situation que connaît l'apprenant débutant de L2, chez qui le lexique mental est par définition limité. Quant à la lecture par groupes de mots, qui est la deuxième composante de la fluidité, elle consiste à utiliser des indices syntaxiques pour identifier dans la phrase des éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité, ou encore d'identifier un groupe de mots comme un préfabriqué. Ici aussi, l'apprenant débutant en L2 se trouve entravé dans sa compréhension, dans la mesure où la prise d'indices syntaxiques qui permettent de délimiter les groupes de mots dépend d'une connaissance de la syntaxe qu'il n'a pas encore en L2.

3.2. L'apprenti-stratège et débuts de lecture en L2

A l'âge de 8-10 ans, le lecteur en L1 devient un "apprenti-stratège" qui doit acquérir des stratégies de compréhens-

sion efficaces et variées pour aborder des textes de plus en plus complexes et difficiles, tant en ce qui concerne leur structure que les sujets traités. L'enseignement continué de la lecture en L1 propose ainsi aux élèves de cet âge d'apprendre à gérer leur compréhension en lecture en identifiant leurs pertes de compréhension et en leur apprenant à choisir les stratégies qui conviennent pour récupérer le sens. Les interventions des enseignants visent à montrer aux élèves comment mieux préparer leur lecture en activant la connaissance qu'ils ont des différents types de textes et de leurs indices textuels spécifiques (titre, sous-titre, chapitres, graphiques, illustrations, etc.) et en s'appuyant sur leurs connaissances des sujets traités. De même, l'élève apprendra à donner un sens aux mots peu familiers en utilisant notamment des indices morphologiques, en exploitant le contexte de manière plus fine que précédemment et en combinant différents indices. Une attention particulière sera portée à la compréhension des indices de cohérence (indices de substitution) et de cohésion du texte (pour l'essentiel la compréhension des connecteurs) qui rendent la relation entre les idées explicite⁶.

A notre sens, le lecteur de 8-10 ans qui entre dans l'apprentissage d'une L2 se trouve dans une situation fort complexe par rapport à la compréhension en lecture. En effet, par son manque de connaissance de la L2, il présente toutes les caractéristiques du mauvais lecteur en L1, même s'il ne l'est pas: son lexique mental est limité, il ne possède pas la syntaxe de la langue qui lui permet d'utiliser le contexte et d'améliorer sa fluidité; à quelque âge que ce soit, la lecture en langue étrangère est donc lente (notamment au niveau de la reconnaissance des mots) et hésitante (Cornaire, 1999). Mais la conscience qu'a le lecteur des stratégies et des processus qu'il met en œuvre - pour autant que cet aspect de

métacognition ait été travaillé - pose les bases d'une entrée aidante dans la lecture en L2. Par ailleurs, certaines des stratégies de compréhension que l'élève construit à cet âge en L1 (appui sur la connaissance des différents types de texte et de leurs indices textuels, activation des connaissances des sujets traités avant la lecture), sont directement utilisables pour la lecture dans une langue étrangère pas trop éloignée, les macrostructures textuelles étant dans une certaine mesure indépendantes de la langue dans laquelle elles s'actualisent. De même, la prise d'indices morphologiques comme éléments de construction de sens est une démarche de compréhension qui peut s'enseigner conjointement dans les deux langues⁷. Si c'est la même personne qui enseigne les deux langues comme cela est le cas dans la plupart des classes dans le canton de Vaud, l'enseignant a la possibilité de construire de solides compétences procédurales communes à la lecture dans les deux langues et d'explicitier les transferts possibles de la L1 à la L2. Il veillera par ailleurs à favoriser l'entrée dans la lecture en L2 en intégrant des activités pratiquées en L1 avec des lecteurs débutants, comme par exemple la présentation des textes par groupes de mots afin de construire les notions syntaxiques nécessaires au développement de la fluidité. Il lira lui-même des histoires en langue 2, afin de sensibiliser les élèves à la structure de la langue. Il accompagnera sa lecture de supports visuels, afin de faciliter l'accès au sens. Un travail préalable sur le vocabulaire nécessaire à la compréhension des textes devra être mis en place. L'enseignant permettra aux élèves de se construire peu à peu un lexique mental en leur offrant des occasions nombreuses de lecture de textes comportant les mêmes mots, afin que se fixe leur sens.

3.3. Lecteur confirmé en L1, lecture avec handicap en L2, lecture débutante en L3

L'élève de 10-12 ans continue sa progression de lecteur en L1 pour devenir un "lecteur confirmé". Grâce à un enseignement explicite, il apprendra à dégager les informations principales d'un texte, à résumer son contenu, et à inférer les implicites du texte, capacité déterminante dans la compréhension en lecture, dans la mesure où un écrit ne dit jamais tout ce qui est nécessaire à sa compréhension.

Au moment où l'élève entame son apprentissage de la L3, il devrait être lecteur confirmé en L1, c'est-à-dire avoir à sa disposition un panel de stratégies de compréhension sur lesquelles il peut s'appuyer pour comprendre les textes. Ne devrait alors faire obstacle à la compréhension "plus" que ce qui est de l'ordre de la langue, et non de la lecture. En effet, bien des difficultés proviennent de connaissances linguistiques limitées, notamment au niveau du vocabulaire: en dessous de 2000 mots, la lecture de textes authentiques est difficile. Cornaire (1999) discute l'existence d'un seuil de maîtrise à partir de laquelle la lecture serait facilitée⁸. Un autre facteur de difficulté est le fait que même un bon lecteur en L1 a tendance à régresser dans la lecture en langue étrangère et ne transfère pas automatiquement ses savoir-faire et stratégies à la nouvelle situation. Finalement, le décalage entre le niveau de fonctionnement cognitif et les compétences linguistiques, la très haute charge cognitive générée par la gestion d'opérations complexes peu automatisées ainsi que des facteurs affectifs tels que l'anxiété, par exemple, peuvent affecter l'efficacité de la lecture. Bref, un bon lecteur en L1 devient, du moins provisoirement, un lecteur médiocre en L2 et les apprenants peu performants en L1 perdent encore plus en L2.

On arrive donc au constat que la lecture en L2, L3 est une lecture avec handicap;

Tab. 1: Tableau comparatif du développement de la lecture en L1, L2, L3

	Langue 1: français Ecole élémentaire et premier cycle primaire	Langue 2: allemand Deuxième cycle primaire	Langue 3: anglais Cycle secondaire (7 ^e année)
Connaissance du monde, culture générale	En développement; construction parallèle des ressources langagières et des systèmes de connaissances	Développement en cours, mais avancé	Connaissances du monde basiques établies; développement toujours en cours dans des domaines spécifiques
Connaissance du langage et de son fonctionnement (compétences langagières)	La compétence conversationnelle basique est acquise; avec le début de scolarisation, accent fort sur le développement de la compétence cognitive/académique	Phase de développement intensif de la compétence académique; pas encore de base solide pour appuyer la lecture en L2; potentiel de transfert incertain: développement parallèle L1, L2 possible	Développement bien avancé de la compétence académique; en lien avec le développement cognitif: potentiel de transfert certain
Compétence linguistique	Développement important du vocabulaire en cours; idem pour les structures complexes	Construction de ressources en L2; potentiel de transfert en devenir au niveau des processus de compréhension Ressources faibles en L2	Construction de ressources en L3; potentiel de transfert important à partir de la L1 (vocabulaire, syntaxe) et de la L2 (vocabulaire, morphologie) Ressources faibles en L3
Connaissance du code (correspondances grapho-phoniques, phono-graphiques)	En voie d'acquisition	Stabilisée en L1; principes transférables à L2, notamment au niveau de la régularité des correspondances phonie-graphie	Consolidée en L1; en voie d'acquisition en L2. Principes transférables à L3; mais difficultés à cause de nombreuses irrégularités des correspondances phonie-graphie
Correspondance développement cognitif – développement linguistique	Développement linguistique et cognitif parallèle	Développement cognitif plus avancé que développement linguistique	Décalage important entre développement cognitif et linguistique
Processus d'élaboration (construction de significations)	En voie d'acquisition	En voie de stabilisation en L1; développement parallèle L1, L2 possible en enseignement bilingue	Consolidé en L1: processus efficaces. Avec guidage potentiel de transfert important
Processus ascendants (bottom-up) (basés sur le code et l'identification des mots)	En voie d'acquisition	En voie de stabilisation en L1; développement parallèle L1, L2 possible	Consolidés en L1; en voie d'acquisition en L2, mais handicapés par le manque de ressources (surtout de vocabulaire)
Qualité des processus	Processus pas encore automatisés, haute charge cognitive	Processus en voie d'automatisation en L1; pas d'automatisation en L2	Processus hautement automatisés en L1; év. en voie d'automatisation en L2, pas d'automatisation en L3
Processus descendants (top-down) (stratégiques, basés sur des connaissances et attentes de la personne lectrice)	En voie d'acquisition	En cours de développement en L1; potentiel de transfert, mais nécessité de guidage pour compenser la régression	Efficaces en L1; peu efficaces en L2, L3 sans guidage Potentiel de transfert important
Charge cognitive	Elevée	Surcharge en L2; régression par rapport à L1	“Normale” en L1; élevée en L2; surcharge en L3; régression par rapport à L1

il est alors important de recourir à des démarches didactiques permettant de le compenser. Ainsi, parallèlement à l'enseignement de la langue, il faudrait pour la lecture en langue 3, s'appuyer sur ce que l'élève sait déjà faire en lecture en L1 et en L2.

En nous inspirant du modèle de la lecture proposé par Goigoux (2004), nous pouvons présenter dans un tableau comparatif les ressources et processus impliqués dans la lecture en L1, en L2 et en L3, sur la base d'un développement normal de la lecture. En raison de l'hétérogénéité supposée de leur parcours scolaire par rapport à l'entrée dans l'écrit, les élèves allophones et leurs langues et cultures d'origine ne sont pas pris en compte; toutefois, on considère le français comme langue de l'école et pas nécessairement comme langue maternelle. (cf. Tab. 1)

Enseignement de la lecture dans une perspective plurilingue et intégrée

Alors que les cinq caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture sont à mettre en œuvre conjointement lors de l'apprentissage de la

lecture en L1 (Cycle initial et 1^{er} cycle primaire), les deux premières sont normalement acquises à la fin du 1^{er} cycle lorsque l'élève qui entre au second cycle aborde la lecture en L2. En revanche, l'enseignement des trois dernières doit être poursuivi en L1 dans un apprentissage continué de la lecture, dans la mesure où elles participent de la construction de la compétence académique identifiée par Cummins. C'est aussi sur les dimensions de la fluidité, du vocabulaire et des stratégies de compréhension de texte que devra porter un enseignement de la lecture en L2, L3. Ce sont également ces dimensions qui pourront être des lieux d'intégration des didactiques de la lecture.

En L1, dans les courants récents de didactique de la lecture, la compréhension se travaille notamment grâce à la mise en place de dispositifs comme le cercle de lecture (cf. Terwagne, 2003) ou l'enseignement stratégique, qui permettent aux élèves d'interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs, l'interaction étant principalement verbale. Des dispositifs analogues pourraient être mis en place en L2 et L3, où les interactions verbales se passeraient en L1, l'objec-

tif premier étant alors d'apprendre ensemble à comprendre des textes en L2 et L3, et non pas de parler ces langues. De telles démarches correspondraient ainsi à l'esprit du plurilinguisme qui prévaut dans le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (2001) et dans le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* (1998). Plurilinguisme caractérisé, comme on le sait, par la reconnaissance de niveaux de compétences différenciés selon les langues et les "skills" travaillés, et dont le *Portfolio européen des langues* est l'outil de valorisation. Pour les langues étrangères plus spécifiquement, on peut résumer sous forme de tableau quelques possibilités d'optimiser la compréhension en lecture, lesquelles ne sont évidemment pas nouvelles (cf. Tab. 2).

Dans le cadre d'un enseignement basé sur des contenus, par exemple sous forme de modules, il serait possible d'aborder un même champ thématique parallèlement à des niveaux différents en L1, L2, L3, et en intégrant éventuellement des disciplines non-linguistiques. Une telle démarche "distribuée", ne serait-ce qu'occasion-

Tab. 2

Dimension de lecture concernée	Connaissance / savoir-faire à développer	Démarches possibles
Connaissances linguistiques	Facteur-clé: augmenter le vocabulaire	Travailler systématiquement le vocabulaire: réseaux de sens, morphologie des mots, combinatoire des mots, synonymes, paraphrases, définitions. Entraînement de l'utilisation du dictionnaire
Connaissances "textuelles"	Connaissance des caractéristiques de genres textuels fréquents	Analyser la structure de genres de textes fréquents dans une perspective comparative (qu'est-ce qu'on attend où dans le texte?), comme le proposent notamment les démarches EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école; Perregaux et al., 2003)
Efficacité des processus ascendants	Donner un maximum d'occasions pour entraîner la lecture	Lecture extensive de textes de structure simple, d'un domaine de contenu familier aux élèves
Efficacité des processus descendants	Permettre aux apprenants de développer un questionnement par rapport au texte, de mettre en place des stratégies d'anticipation et de compréhension	Préparer la lecture en travaillant le contenu abordé; guider les élèves dans l'utilisation de stratégies de compréhension et dans la construction du sens
Connaissances du monde	Augmenter la culture générale	Aborder des sujets d'intérêt général dans le cadre d'un enseignement donnant une large place aux contenus

nellement, permettrait d'intégrer un travail sur des genres de texte et parfois même des aspects interculturels. Cela pourrait aussi être bénéfique pour les connaissances disciplinaires à cause d'un traitement plus profond des concepts (cf. Gajo, 1999). Au vu de ce qui précède, on ne s'étonnera pas que les démarches proposées pour les langues étrangères soient tout aussi indiquées pour consolider la lecture en L1. Une approche intégrée de la compréhension en lecture paraît donc plus que prometteuse.

5. Pour conclure

Dans la perspective intégrée que nous avons adoptée au cours de notre réflexion, on voit émerger un nouveau rôle pour l'enseignement des langues étrangères: elles peuvent contribuer de manière essentielle au développement de la littéracie (plurilingue) et de la compétence cognitive/académique des élèves. Elles renforcent ainsi la capacité des élèves à comprendre l'écrit, compétence-clé pour la réussite scolaire.

En effet, l'approche intégrée de la didactique de la lecture instaure un "cercle vertueux". Par exemple, il est indispensable de développer et de consolider dans la langue de l'école de puissantes stratégies de compréhension et d'élaboration du sens afin de diminuer les effets de la régression dans la lecture en L2, L3. Mais en même temps, le "détour" par la lecture en L2 ou L3 – mécanisme clé des approches EOLE – qui nécessite également de disposer de stratégies explicites et efficaces, démontre clairement l'importance des connaissances préexistantes; la lecture en L2 ou L3 aide ainsi à expliciter des mécanismes de lecture valable également dans la langue de l'école.

Il est évident que le développement d'une didactique intégrée des langues en général et de la compréhension en lecture en particulier n'en est qu'à ses

débuts et qu'il faudra faire d'importants efforts à plusieurs niveaux (scientifique, plans d'études, formation, politique ...) pour la concrétiser. Mais nous espérons avoir contribué par ces réflexions à montrer l'intérêt de cette approche et la nécessité d'aller plus loin dans son développement.

Notes

¹ Nous remercions nos collègues Irene Lys et Noël Cordonier pour leur lecture attentive et constructive de ce texte.

² Les auteurs se sont appuyés sur une enquête (National Reading Panel, 2000; Armbruster / Osborn (2001): *Put Reading first. The research building blocks for teaching children to read*. Jessup, National Institute for Literacy). Cette enquête a passé en revue plus de 100'000 recherches sur la lecture. Seules les études respectant des critères méthodologiques très stricts ont été retenus pour l'analyse.

³ On entend par vocabulaire global les mots que l'enfant peut identifier instantanément, sans analyse, après enseignement. Pour le choix des mots à enseigner globalement, ainsi que pour des propositions de démarches pour le faire, cf. Giasson, op.cit, pp. 171-174.

⁴ Cf. Giasson, op.cit, pp. 174-175.

⁵ En effet, seule la connaissance des structures syntaxiques et des règles de morphologie grammaticale du français permettent, par exemple, de comprendre l'énoncé suivant: "les poules du couvent couvent".

⁶ Pour un développement de ces différents points, cf. Giasson, op.cit, pp. 219-243.

⁷ Dans *Crocolivre* (Gombert et alii, 2001), un moyen d'enseignement de la lecture en L1, le travail sur la morphologie lexicale est considéré comme un élément constitutif de l'apprentissage de la compréhension.

⁸ On est tenté de mettre ceci en lien avec le niveau B1 du Cadre européen de référence pour les langues qui correspond justement au "niveau seuil".

Bibliographie

ARMBRUSTER, B.B. / OSBORN, J. (2001): *Put Reading first. The research building blocks for teaching children to read*. Jessup, National Institute for Literacy.
BÉTRIX KÖHLER, D. / MARTIN, D. (2002): *Enseigner efficacement la lecture: ce qu'en dit la recherche*, in: *Je lis en couleur: une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche*. Lausanne, DFJ, HEP. (non publié)
CASTELLOTTI, V. (2001): *La langue maternelle en classe de langue*. Paris, Clé international.
Coll. (2001): *Cadre européen commun de réfé-*

rence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.

LÜDI, G. et groupe d'experts (1998): *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse*, <http://www.romsem.unibas.ch/sprachen/konzept/concept.html>.

CORNAIRE, C. (1999): *Le point sur la lecture*. Paris, Clé international.

CUMMINS, J. (2001): *The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education*, in: BAKER, C./HORNBERGER, N. H.: *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters, p. 110-138.

GAJO, L. (1999): *Enseignement des langues par immersion: quel profit pour la langue?*, in: *Babylonia* 4/1999, p. 55-60.

GIASSON, J.; adapt. par T. Escoyez (2005): *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck.

GOIGOUX, R. (2004): *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture*, in: *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 1/2004, 37-56.

GOMBERT, J.-E. et alii (2001): *Crocolivre*. Paris, Nathan.

PERREGAUX, C. et alii (eds.) (2003): *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, CIIP.

TERWAGNE, S. et alii (2003): *Les cercles de lecture. Intégrer pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, De Boeck.

WOKUSCH, S. (2005): *Didactique intégrée: vers une définition*, in: *Babylonia* 4/2005, p. 14-16.

Claudine Balsiger

est professeure formatrice en didactique du français à la Haute Ecole pédagogique vaudoise; ses intérêts particuliers vont à l'enseignement / l'apprentissage de la lecture, la structuration de la langue et aux approches d'éveil au langage. Elle est co-auteure du moyen d'enseignement EOLE.

Susanne Wokusch

docteure ès lettres, est professeure formatrice et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherches "Didactique des langues et cultures" à la Haute Ecole pédagogique vaudoise. Elle est également privat-docente à l'Université de Lausanne et présidente du *Groupe de référence pour l'enseignement des langues* de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Les deux auteures conduisent conjointement un enseignement de didactique intégrée destiné aux enseignant-e-s de langue 1, de langues étrangères et anciennes, en formation initiale.

Horst G. Klein
Frankfurt

EuroCom: Leseverstehen im Bereich der romanischen Sprachen

Horst G. Klein et son équipe de recherche EuroCom ont avantagéusement profité de l'envol que la politique européenne des langues a pris ces dernières dix années: ils ont successivement développé des modèles et programmes d'entraînement à la compréhension écrite dans les trois grandes familles linguistiques de l'Europe et veillé à rendre ces programmes accessibles aux apprenants autant qu'aux enseignants. L'idée de départ est que les connaissances et techniques d'apprentissage acquises lors du contact avec une première langue étrangère peuvent être exploitées lors de l'assimilation d'une autre langue, surtout au niveau de la compétence textuelle (lecture). Il s'agit alors de stimuler dans l'apprenant le savoir existant, en reliant les schémas cognitifs entre les deux langues. Un tel programme d'intercompréhension qui se prête particulièrement bien au français comme passerelle vers d'autres langues - mais ne néglige pas non plus l'anglais dans cette fonction de transfert - favorise la découverte de formes similaires dans plusieurs domaines (lexique, syntaxe, phonétique etc.). Pour offrir un maximum de flexibilité et d'autonomie aux apprenants, EuroCom utilise à grande échelle les moyens électroniques tout en s'appuyant sur des principes didactiques prouvés qui favorisent la construction d'une compétence textuelle en langue étrangère. (réd.)

Interkomprehension als Basis für den Erwerb von Leseverstehen in Sprachgruppen

Qing Shi Wang Ti, der erste Kaiser Chinas, war es, der das einigende Band der geschriebenen chinesischen Sprache erkannte und das Leseverstehen des geschriebenen Wortes nutzte, um seinen Anordnungen in dem vielsprachigen Reich Geltung zu verschaffen. Noch heute gelingt es der chinesischen Schrift, dialektale wie sprachliche Barrieren problemlos zu überwinden und über das gelesene Wort Interkomprehension im multilingualen China herzustellen.

Erst der Einigungsprozess Europas, der zwei Jahrtausende später erste Konturen erhält, entdeckt die Interkomprehension, die in Skandinavien schon seit geraumer Zeit funktioniert, neu. Sie soll es den Sprachgruppen des Kontinents ermöglichen, sich nicht mehr als fremd zu empfinden, sondern ein gegenseitiges Verstehen und damit auch ein Verständnis füreinander zu erreichen: Der Erwerb von Lese- und Hörverstehen innerhalb von nahverwandten Sprachgruppen wird so zum politischen Postulat.

Drei Voraussetzungen in der europäischen Sprachenpolitik waren hierfür nötig, die erstmals im Weissbuch der EU von 1995 thematisiert wurden: Die Forderung nach einer differenzierten Betrachtung der vier traditionellen Kompetenzen, die es erlaubt, Leseverstehen als separate Sprachkompetenz zu akzeptieren und zu bewerten, die Forderung nach gezieltem Lehren von Teilkompetenzen mit modularen Aufbaumöglichkeiten und die optimierte Nutzung der Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen Europas. Dies war die Geburtsstunde der Europäischen Inter-

komprehension (akronymisch *Euro-Comprehension*, kurz *EuroCom* genannt).

Die Forschergruppe EuroCom (www.eurocomresearch.net) baut auf den Erfahrungen von Klein & Stegmann (EuroComRom 2000) auf und entwickelt Programme für die drei grossen Sprachfamilien Europas, die romanische, die germanische und die slawische. Dabei sind die Arbeiten zum Leseverstehen in den romanischen Sprachen, das als Basis für die weiteren Spracherwerbsprozesse dienen soll, am weitesten fortgeschritten, wobei auch das Hörverstehen miteinbezogen wird, während der Erwerb der beiden übrigen Kompetenzen – Sprechen und Schreiben – in das bedarfsorientierte Belieben des Lerners gestellt ist.

Umsetzung und Wirkungsweise der EuroCom Prinzipien

Die mit der Metapher „*Sieben Siebe*“ belegten linguistischen Transferinventare zu den romanischen Sprachen wurden in einer rund zehnjährigen Forschungsarbeit durch empirische Seminarexperimente weiter entwickelt und sind nach und nach für zehn Sprachen adaptiert worden (Klein/Stegmann, 2000).

Beim Erwerb einer nahverwandten Sprache, d. h. eines Lehrstoffs, für den der Lerner bereits ein erhebliches Vorwissen mitbringt, kommt es darauf an, die kognitiven Schemata zwischen Ausgangssprache(n) und Zielsprache(n) miteinander zu verknüpfen und zu aktivieren. Diese grundlegende Aufgabe der Transferinventare findet ihre konkrete Anwendung und Wirkungsweise in verschiedenen Bereichen:

- dem *lexikalischen Transfer* (Sieb 1, 2 und 7), der den internationalen und den panromanischen Wortschatz sowie die Eurofixe betrifft (Meissner, 1989; Stefenelli, 1992; Lutjeharms, 2004).
- den Lautentsprechungen und Graphien sowie der Aussprache, die in den *graphophonischen Sieben 3 und 4* behandelt werden. Ihnen kommt offensichtlich durch die Verbindung von visueller und akustischer Wahrnehmung eine besondere *Schlüsselstellung* bei der Ermittlung von Zusammenhängen zwischen mehreren Sprachen zu. Jüngere Forschungen zum neuronalen Modell assoziativer Netze (Foster,

2005) liefern dafür folgende Erklärung: Die gleichzeitige visuelle Wahrnehmung zweier graphischer Objekte führt bei der Erwähnung nur eines Einzelteils der Lautentsprechung zu einer Verstärkung der Synapsen und zu einer Aktivierung des gesamten Netzes. Parallel dazu wirkt bei der Aktivierung des visuellen Netzes auch das akustische Netzwerk mit. Dies ist ein Musterfall für die synergetische Wirkungsweise zweier Transfersiebe im mehrsprachigen Gehirn, die EuroCom beim Trainieren der Lautentsprechungen gezielt zu nutzen versucht. Zur Visualisierung dieser Parallelitäten ist deshalb in allen EuroCom Inter-

netprogrammen eine flash-animierte Version gewählt worden.

- dem *syntaktischen Transfer* (Sieb 5), der eine untergeordnete, aber trotzdem nicht zu unterschätzende Rolle zu spielen scheint: Der Transfer läuft hier weitgehend unbewusst ab und bleibt unreflektiert; erst bei *komplexeren Strukturen* setzt eine Reflexion ein. Dies könnte die These bestätigen, dass die Interkomprehension weitgehend *lexicon-driven* funktioniert, allerdings auf einer dennoch unbewusst vorhandenen syntaktischen Transferbasis.
- dem *morphosyntaktischen Transfer* (Sieb 6), der sich als fundamental erweist: Die elaborierten panromanischen Strukturen, die sich klar von der allumfassenden lateinischen Basis unterscheiden, dienen der direkten Einordnung in das grammatische Hypothesensystem und fördern wesentlich die Hypothesenbildung. Der Lerner nutzt die panromanischen Strukturen spontan und weitgehend unreflektiert, um sich ein Bild vom Funktionieren der nahverwandten Sprache(n) zu machen. Die deutliche Distanz zwischen der lateinischen und romanischen morphosyntaktischen Basis lässt die Frage nach der idealen Transfersprache zum Erwerb der Lesekompetenz in der Romania aufkommen: Welche Brückensprache ist zu wählen?



Henri Matisse, *La leçon de musique*.

Französisch als Transferbasis

Der Zugang zur Eurocomprehension sollte auf einer möglichst gut entwickelten Kompetenz in einer (lebenden) *Brückensprache* (*langue dépôt*) aufgebaut sein, die fest in den europäischen Unterrichtssystemen verankert sein muss. Die Brückensprache ermöglicht dann den beschleunigten Einstieg in eine ganze Gruppe von Sprachen. Ohne Zweifel ist hierbei die etablierte Welthilfssprache Englisch eine wertvolle und willkommene Stütze (s.

unten). Kenntnisse des Lateinischen können gleichfalls als förderlich eingestuft werden, sie sind jedoch – aufgrund der typologischen Unterschiede der Morphosyntax und des abweichenden panromanischen Basisvokabulars – wesentlich weniger nützlich als das aktive Praktizieren einer modernen romanischen Sprache.

Im Prinzip könnte jede romanische Sprache als Brückensprache fungieren, vor allem, wenn es sich bei den Lernern um romanophone Muttersprachler handelt. Für den deutschsprachigen Raum ist allerdings unsere Nachbarsprache Französisch in besonderem Masse als Brückensprache zur Gesamtheit der romanischen Sprachen geeignet, einer Sprachgruppe, die heute nahezu eine Milliarde Sprecher weltweit umfasst. Dies hat mehrere Gründe.

Wer das Französische beherrscht, hat eigentlich zwei Sprachen erlernt: Einen *code oral*, der sich sogar typologisch von der Romania (weit) entfernt hat und völlig anderen Regeln unterliegt als uns das die schriftsprachensorientierte deskriptive Grammatik glauben machen will, und einen *code écrit*, der panromanisch strukturiert ist. Diese Distanz zwischen den zwei *codes* prädestiniert Französisch als Brückensprache, obwohl sie einen grösseren Aufwand erfordert, da für die Entwicklung des Hörverstehens im Rahmen des interkomprehensiven Lernens ein zusätzliches Modul unumgänglich ist. Das Leseverstehen in den romanischen Sprachen dagegen profitiert von der Tatsache, dass das Erstarren der unterschiedlichen Schriftsysteme, die in der Regel einen mehr oder weniger frühen Entwicklungsstand der Sprache widerspiegeln, die Texterschliessung unterstützt. Das gilt besonders für das Französische, dessen *code écrit* sich in den vergangenen fünf Jahrhunderten nur marginal verändert hat. Es eignet sich deshalb speziell für den Zugang zu den übrigen Schriftsystemen. Ein Beispiel: Die Graphie /gn/ in *campagne* findet der

Frankophone im Italienischen identisch wieder. Ihm ist vertraut, dass es sich um einen palatalen n-Laut handelt. Der deutsche Nutzer mit Brückensprache Französisch wird also mühelos auch die Graphie *campagne* im Rumänischen ebenso wie die Graphie *campanya* des Katalanischen aus dem *code oral* und *écrit* erschliessen können. Lediglich für die spanische ñ-Graphie in *campaña* ebenso wie für das /nh/ in portugiesisch *campanha* hat er zusätzliche Informationen zur graphischen Abweichung zur Kenntnis zu nehmen.

Auf dem Gebiet des Phonemsystems ist das Französische in der gesamten Romania am weitesten fortentwickelt. Es kann mit seinem Inventar (notfalls kombinatorisch) nahezu alle distinktiven Laute der anderen Sprachen der Romania ausdrücken. Der phonetisch-phonologische Transfer aus der Brückensprache Französisch ist also viel leichter als umgekehrt.

Schliesslich hat Französisch an der panromanischen Syntax teil, speziell an deren Kernsatztypen, die somit allesamt transferfähig sind. Das Französische erweist sich aber als besonders profilhaft in drei Bereichen, die in der übrigen Romania nur marginal oder gar nicht vorkommen: In der Topikalisierung (*c'est...qui, que*), in der Tendenz zum Endungsverlust und der daraus resultierenden veränderten Funktionalität des Artikels (im Frz. der eigentliche Pluralmarker) und der Personalpronomina sowie in den Fragesatzmarkierungen (*est-ce que.../Inversion*). Da diese Besonderheiten aber die entsprechenden übrigen (pan)romanischen Standardphänomene nicht ausschliessen, ist die Ausgangssprache Französisch mit ihren weitergehenden Gestaltungsmöglichkeiten im Vorteil gegenüber den übrigen. Die Liste der Transfermöglichkeiten, die Französisch als Brückensprache qualifizieren, liesse sich durch zahlreiche andere Beispiele ergänzen.

Englisch als Transferbasis

In Industrie und Wirtschaft ist heute überall mit guten Englischkenntnissen zu rechnen, leider aber kaum mit Kenntnissen des Französischen, von dem allenfalls schlummernde Schulerinnerungen vorhanden sind. Aus dieser Beobachtung heraus wurde in den vergangenen fünf Jahren Englisch auf seine Tauglichkeit als Brückensprache für das Leseverstehen romanischer Sprachen untersucht (Grzega, 2005; Klein/Reissner, 2006). Das Ergebnis, eine Zusammenstellung der verwertbaren Transferelemente zur Romania, trägt der wichtigen Rolle Rechnung, die das Englische in mehrfacher Hinsicht für die europäische Interkomprehension spielt. Denn zum einen ist Englisch heute der wichtigste Lieferant für Neologismen in allen Sprachen des Kontinents, d. h. es beeinflusst und bereichert alle Sprachen Europas mit seiner (häufig graeco-lateinischen) neuen Terminologie. Zum anderen ist es durch seine Sprachgeschichte eng mit dem romanischen Raum, insbesondere mit dem französischen, verbunden, was sich sowohl im Wortschatz als auch in der Morphosyntax und in zahlreichen grammatischen Strukturen zeigt. Deshalb ist Englisch auch für Lerner mit geringen Französischkenntnissen als Zugang zu den romanischen Sprachen geeignet.

Multimediale Optimierung des Leseverstehens romanischer Sprachen: Internetkurse

Bei dem Design des elektronischen Selbstlernmediums zum Erwerb von Lese- und Hörverstehen romanischer Einzelsprachen ging es zunächst vorrangig um eine *Modellierung des Interkomprehensionsvorgangs*. Der interaktive Kurs nimmt in einer Lernsituation, für die das Internet benutzt wird, die Position des Trainers ein. Er musste daher so gestaltet werden, dass er auf alle möglichen Fragen eines

Lerners eine Antwort oder besser einen Hinweis parat hält, der den kognitiven Prozess fördert, ohne ihn zu gängeln. Deshalb wurden zu mehr als 4000 verschiedenen Wörtern oder Wortgruppen gestaffelte didaktische Strategien und Assoziationshilfen erarbeitet, die den Lerner zur Entdeckung vergleichbarer sprachlicher Elemente anregen sollen. Es kommt dabei darauf an, das vorhandene Wissen und seine Speicherorganisation so zu aktivieren, dass die zwischen den Ausgangssprachen und der Zielsprache liegenden kognitiven Schemata miteinander verbunden werden können (Meissner, 2004).

In einem ersten Schritt steht dem Benutzer zu jedem Wort des Textes per Mausklick eine Information zur Verfügung, die entweder das Erkennen des Elements fördern oder – im Fall von Profilwörtern¹ – zu einer Einordnung des Wortes im Kontext führen soll. Transferbasen aus der Muttersprache erfordern eine Sensibilisierung für deren innere Mehrsprachigkeit. Dies wird im Worterkennungsprozess durch Verweise auf Internationalität, auf verwandte Wörter im deutschen Fremdwortschatz oder – ergänzend dazu – auf die Brückensprachen Französisch und Englisch erreicht.

Dabei werden die Individualität des Lerners und seine Vorkenntnisse dadurch respektiert, dass er selbst die lexikalischen Elemente anklicken kann, über die er Näheres wissen will. Dieser Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Bildungsgraden der Lerner kommt besonders in Klassen mit Schülern ausländischer Herkunft zum Tragen, da sie aufgrund ihres grösseren sprachlichen Inputs weniger zusätzliche Informationen benötigen als Schüler, die lediglich über die Schulsprachen Englisch und Französisch verfügen.

In einem zweiten Schritt, der auf die „didaktische Strategie“ folgt, erscheint eine *Assoziationshilfe*, die den zu transferierenden Begriff kontextuell

in einem anderen Zusammenhang verwendet und die Assoziierbarkeit fördert. Erst in einem dritten möglichen Schritt, den *Assoziationen* selbst, werden die verwandten französischen und englischen Begriffe genannt und gelegentlich durch Termini des deutschen Fremdwortschatzes ergänzt. Auf diese Weise kann der Lerner, in Abhängigkeit von seinem Vorwissen, seinen Lernprozess selbst steuern: Er braucht bereits Bekanntes nicht noch einmal zu wiederholen; stattdessen kann er sich auf die Erarbeitung von Neuem gemäss seinem eigenen Rhythmus konzentrieren.

Beim Lesen kann man die Zeit gewissermassen anhalten, kann die Elemente, für die man keine Transferbasis sieht, auswählen und sich dementsprechend Informationen holen, die schliesslich den Transfer ermöglichen. Dieses Vorgehen wird mit dem Hören kombiniert, denn jeder Einzelsatz des Textes kann durch Anklicken eines Lautsprechers abgehört werden. Eine Übersetzung wird beim Lesevorgang grundsätzlich *nicht* geboten. Der Lerner soll so die Erfahrung machen, dass er sich den Text in der nahverwandten Sprache selbstständig und direkt erschliessen kann, im Bedarfsfall unter Rückgriff auf das Programm. Dieses liefert ihm nicht nur assoziative Hilfen, sondern gibt ihm die Möglichkeit,

1. in einem *Notizblock* Erkanntes festzuhalten, ein Transferprotokoll zu führen oder eine Rohübersetzung vorzunehmen (s. unten) und
2. Erkanntes mit Hilfe der Systematisierungslinks zu verifizieren oder zu korrigieren. Hierfür stehen über 60 *Animationen* und mehr als 1500 verschiedene *text- und bildbasierte Systematisierungshilfen* bereit.

Der Ablauf des Programms zum Leseverstehen

Bei zahlreichen Tests in den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, dass der individualisierbare Ablauf des Pro-

gramms den verschiedenen *Lernertypen* und den unterschiedlichen Bildungsgraden entgegenkommt. Diese Flexibilität wird noch gesteigert durch eine *freie Textauswahl* und den Zugang zu *interkulturellen Links*, die das ausgewählte Thema im Sprach- und Kulturzusammenhang kommentieren. Trotz dieser scheinbaren Beliebigkeit beginnt das Programm zwangsläufig mit der *Textbearbeitung*; hier finden die wesentlichen kognitiven Prozesse statt, mit denen ein Text über das Lesen und Hören erschlossen wird; hier können Assoziationshilfen eingesetzt und Systematisierungslinks für die Verifizierung der Hypothesengrammatik aktiviert werden. Dabei steht dem Lerner ein Speicher- und ausdrückbarer Notizblock zur Verfügung, den er im Sinne seiner Lernerintentionen verwenden kann (s. unten).

Nach der *Textbearbeitung* kann der User zu den *Kontrollfragen* übergehen:

Textbearbeitung	Kontrollfragen
Übersetzung	Lernfortschritt

Diese beziehen sich einerseits auf das Textverständnis, andererseits auf die selbständig entwickelte Hypothesengrammatik. Fehler in beiden Bereichen werden vom Programm als solche erkannt und durch gezielte Hinweise korrigiert; gleichzeitig werden die richtigen Antworten als solche sichtbar gemacht.²

Der folgende *Übersetzungsvergleich* ist der klassische Weg, seinen eigenen Fortschritt beim Texterschliessen zu verifizieren. Dabei ist der oben genannte Notizblock von Bedeutung, da dieser parallel dazu eingeblendet wird. Je nach Intention bei der Abfassung seiner Notizen kann der Benutzer hier z. B. seine eigene Übersetzung, eine Transfererkenntnis oder das Protokoll über den Transfervorgang selbst mit den vorgeschlagenen Lösungen und Lösungswegen vergleichen.

Im letzten Schritt des Programms kann der *Lernfortschritt* visualisiert werden, indem ein Überblick alle diejenigen Phänomene auflistet, die in dem Text genutzt werden konnten. Da interkomprehensives Lernen nicht wie traditionelle Lehrbücher eine vorstrukturierte Progression beinhalten kann, liefert das Programm dem Lehrer hier eine Zusammenschau und Gliederung der morphosyntaktischen Elemente, die in dem jeweiligen Text ausgewertet werden können.³

Bislang können die Kurse zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in romanischen Sprachen kostenfrei im Internet genutzt und getestet werden (www.eurocomprehension.com). CDs für den schulischen Einsatz im Rahmen von Projektwochen⁴ oder in Crash-Kursen sind in der Reihe EuroComDigital erhältlich. Für die Lehrerfortbildung in Europäischer Mehrsprachigkeit nach der EuroCom-Methode steht im Internet ein ebenso kostenfreies deutschsprachiges Programm (www.eurocomrom.de) oder eine CD im Rahmen der Reihe EuroComDigital zur Verfügung. In Vorbereitung sind die Websites zur Vermittlung der Transferinventare für die germanischen (www.eurocomgerm.de) und die slawischen Sprachen (www.eurocoms.lav.de). Ferner bietet die Forschergruppe EuroCom über das Portal der EuroComAkademie (www.eurocomakademie.de) europaweit Kurse und Fortbildungen an. Ein virtuelles mehrsprachiges EuroComCenter (www.eurocomcenter.com) soll den Europäern in Zukunft kostenfreien Zugang zu den nahverwandten Sprachen erlauben. Auf dieser Basis soll dann ein beschleunigtes Training der Sprachkompetenz (dezentral und kostenpflichtig) ermöglicht werden.⁵

Anmerkungen

¹ Mit Profilwörtern sind jene Wörter gemeint, die nicht in allen romanischen Sprachen vorkommen und die sich deshalb nicht durch die oben genannten Siebe ableiten lassen. Sie ma-

chen daher das besondere Profil der jeweiligen (zu erlernenden) Sprache aus.

² Dieser Programmteil ist vor allem für die schulische Verwendung im Blended-Learning-Verfahren vorgesehen, denn er bietet dem Lehrer die Möglichkeit, über einen Ausdruck der Tests in der Klasse den Textverstehensprozess und die Hypothesen zu diskutieren. Der autonome Lerner hingegen kann diese Tests auch übergehen, wenn er glaubt, dass sich der Lernerfolg bei ihm bereits bei der Textbearbeitung eingestellt hat.

³ Zu diesem Zweck dient auch das Begleitbuch (Ed. EuroCom, vol. 23-25), das jeweils 12 von insgesamt 36 Texten präsentiert. Es vermittelt Lehrern wie Lernern eine komplette Beschreibung der Zielsprache und zeigt, mithilfe welchen Textes Lehrer welche morphosyntaktischen Erscheinungen behandeln können.

⁴ Siehe dazu den Beitrag von Silvia H. Klein in diesem Heft.

⁵ Siehe auch die Liste mit sämtlichen Internetadressen zu EuroCom, die auf der Homepage der Babylonia (www.babylonia.ch) unter dem Link zu vorliegendem Heft aufgeschaltet ist.

Literaturverzeichnis

- CLUA, E. / ESTELRICH, P. / KLEIN, H. G. / STEGMANN, T. D. (2003): *EuroComRom – Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 12).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. [Im Internet unter: ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf].
- FOSTER, J. (2005): *Im Netzwerk der Erinnerung*, in: *Spektrum der Wissenschaft*, Spezial ND 2/2005, 10-15
- GRZEGA, J. (2005): *The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills*, in: *Journal for EuroLinguistics* 2. [Im Internet unter: www.eurolinguistics.com].
- KLEIN, H. G. (2004): *Europa International – Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen. EuroComStufe I*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 19).
- KLEIN, H. G. (2005): *EuroComRom: Digitaler Einführungskurs ins Hör- und Leseverstehen der romanischen Sprachen [CD-Rom]* (www.eurocomrom.de). Aachen, Shaker (Ed. EuroComDigital).
- KLEIN, H. G. (2006): *Ein Zugang zu allen EuroCom-Programmen im Internet: www.eurocomprehension.info*.
- KLEIN, H. G. / RENSING, Ch. (2004): *EuroCom online – interaktive Online-Lernmodule zum Erwerb rezeptiver Sprachkenntnisse in den romanischen Sprachen*, in: CASTENSEN, D. / BARRIOS, B. (Hg.): *Campus 2004: Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?*, Münster, Waxmann (Medien in

der Wissenschaft, Band 29).

KLEIN, H. G. / REISSNER, Ch. (2006): *Basismodul Englisch – Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom vol. 26).

KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (2005a): *EuroCom-online Projekt: Rezeptive Kompetenzen im Spanischen, Italienischen und Rumänischen im Internet: www.eurocomprehension.com*.

KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (2005b): *Italienisch interkomprehensiv: Italienisch sofort lesen können*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 25).

KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (Hg.) (2004): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 21).

KLEIN, H. G. / STAHLHOFEN, T. (2005): *Spanisch interkomprehensiv: Spanisch sofort lesen können*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 24).

KLEIN, H. G. / STEGMANN, T. D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 1).

KLEIN, H. G. / WEGNER, K. (2005): *Rumänisch interkomprehensiv: Rumänisch sofort lesen können*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 23).

LUTJEHARMS, M. (2004): *Verarbeitungsebenen beim Lesen in der Fremdsprache*, in: KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (Hg.) (2004), p. 67-82.

MAHLMEISTER, S. (2004): *Empirische Untersuchung zum Erfolg eines EuroCom-Kurses*, in: KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (Hg.) (2004), p. 155-163.

MEISSNER, F.-J. (2002): *EuroComDidact*, in: RUTKE, D. (Hg.), *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 3), p. 45-64.

MEISSNER, F.-J. (2004): *Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht*, in: KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (Hg.) (2004), p. 39-66.

REISSNER, Ch. (2004): *Fachsprachen und Interkomprehension*, in: KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 21), p. 135-154.

STEFANELLI, A. (1992): *Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen*, in: französisch heute 3, p. 379-387.

Horst G. Klein

ist Professor für Romanische Philologie an der Universität Frankfurt (www.hgklein.de) und als Sprecher der Forschergruppe EuroCom verantwortlich für die Entwicklung aller Internetprogramme der Forschergruppe.

Franz-Joseph Meissner
Giessen

Construire une compétence de lecture pluri-langues

Impacts sur l'enseignement de langues étrangères

In his article Franz-Joseph Meissner develops didactic and methodological principles which are relevant for the development of reading comprehension in the intercomprehension model Eurocom. His principles are based on empirical research carried out with students of Romance languages and address in particular the mental processes involved in the transfer from one language to another. The author demonstrates how a learner can apply his existing plurilingual knowledge in a variety of ways and shows the central role of the development of a "Hypothesengrammatik" (grammar of hypotheses) which is continuously being modified in the development of foreign language reading competence. Meissner emphasizes the importance of reading and decoding activities the learner should carry out autonomously. These are stimulated and enhanced by practicing relevant strategies. In order to promote these, extensive didactic materials have been developed in the intercomprehension programme presented in the article. These materials are being updated continuously on the basis of learner feedback and geared to the learners' needs. This approach entails an intensive use of electronic media which, at the same time, favour a differentiation and individualization of the learning process. (ed.)

Cet article se propose d'expliquer les principes méthodologiques de la didactique de l'intercompréhension¹ (dorénavant DI) conformément au schéma suivant:

- (1) la définition de l'intercompréhension
- (2) les fondements d'une méthode d'intercompréhension (romane pour non-romanophones) basée sur:
 - a. le fonctionnement mental de l'intercompréhension romane chez les germanophones: études empiriques
 - b. le développement d'une telle méthode basée sur des expériences validées (*assessment*-qualité et études de séquences d'enseignement pluri-langues)
- (3) esquisse d'un syllabus des principes méthodologiques
- (4) impact sur les méthodes traditionnelles.

1. L'intercompréhension sur le plan de la pédagogie des langues

L'intercompréhension est basée sur les connaissances linguistiques et les capacités d'autogestion pédagogique qu'un individu a acquises tout au long de sa biographie. Comme un franco-phonie identifie les variétés de sa langue maternelle, ses connaissances procédurales le mettent à même de comprendre (assez vite) des italo-phonies, par exemple en situation de communication exolingue². Il en va de même pour un germanophone entendant le hollandais ou un Polonais en contact avec le russe. Comme pour les dialectes, cette compétence reste passive.

Afin qu'elle devienne productive, un effort supplémentaire est indispensable pour élaborer un programme mental de production, lequel modifiera le savoir activé jusqu'alors, plutôt déclaratif, en savoir procédural. Il s'agit d'une transformation profonde qui demande un guidage spécial et un certain investissement de temps. Les variables qui déterminent le temps nécessaire pour effectuer la création du dispositif mental d'encodage sont complexes et multiples. A l'heure actuelle, nous ne disposons d'aucune recherche empirique satisfaisante permettant d'être plus précis à ce propos. Néanmoins, il est évident que l'effort nécessaire pour former une compétence productrice à partir de connaissances déclaratives est moins important que l'acquisition de ces connaissances mêmes. Vu cette situation, nos observations se contentent de décrire une compétence de lecture.

L'approche intercompréhensive s'appuie à la fois sur les savoirs, les savoir-faire, dont je mets en relief le savoir-apprendre, et le savoir-être. La distinction de ces catégories est importante, car celles-ci décident de la manière dont un individu intègre les données linguistiques.

Comme l'intercompréhension représente des avantages considérables lorsqu'il s'agit de doter les Européens d'une compétence de lecture et de compréhension auditive pluri-langues, elle a suscité de nombreuses études qui soulignent unanimement son bien-fondé en ce qui concerne aussi les sciences de l'éducation (Doyé 2006). Si l'on cherche le dénominateur commun de ces études, on constate qu'el-

Le savoir	est déclaratif au niveau des données linguistiques, à savoir pluri-langues, et encyclopédique.
Le savoir-faire	est procédural et permet de comprendre les langues proches et/ou dans leur forme acoustique et/ou graphique.
Le savoir-apprendre	permet l'activation des bases de transfert (dont on parlera plus tard) et est à l'origine de l'auto-guidage réussi.
Le savoir-être	concerne l'intégration des stratégies d'intercompréhension dans le répertoire comportemental quotidien de l'individu.

les rendent l'apprentissage plus économique en substituant au plurilinguisme additif le concept d'une éducation pluri-langues intégrée et systématique. La DI est donc une didactique transversale et interdisciplinaire, ce qui explique son intégrabilité dans des contextes d'apprentissage différents, de l'école primaire jusqu'à l'enseignement universitaire en passant par les universités populaires.

2. Une méthode empiriquement validée

Certaines erreurs pédagogiques et des pratiques peu efficaces qui en découlent ont leur durée longue et, par conséquent, il n'est pas facile de les changer. Que cela vaille aussi pour une partie de l'enseignement des langues vivantes (LV) prouve la focalisation exagérée du discours didactique traditionnel sur la "faute" qui se révèle largement insensible au fonctionnement de la communication interculturelle et à la compétence réellement atteignable par les élèves dans une LV qu'ils pratiquent peu. Un des mérites du Cadre Européen de référence (CER) réside de ce fait dans la mise en cause de telles naïvetés en décrivant les compétences une à une et de manière échelonnée.

De nos jours, l'élaboration d'une nouvelle méthode ne peut se passer d'études empiriques et d'audits. Ainsi, grâce à l'analyse de plus de quarante exemples d'auditions et de lectures intercompréhensives en langues romanes (Meissner & Burk 2001), nous avons trouvé que les germanophones

qui disposent de connaissances opérationnelles dans une langue romane procèdent grosso modo de la même façon lorsqu'ils s'exposent à la lecture ou à l'écoute d'une autre langue romane³. Nos analyses laissent entrevoir des activités qui se résument toutes dans les tentatives des apprenants d'émettre deux catégories d'hypothèses:

- (1) celles de langue, par rapport à la langue-cible (dorénavant LC), à la langue-pont ou de transfert, et, au fur et à mesure, à d'autres langues activées;
- (2) celles d'apprentissage; elles concernent les stratégies choisies pour désambiguïser une incertitude lors d'un transfert d'identification ou de production.

Les deux catégories sont liées l'une à l'autre: le transfert inter-langue sys-

tématique ne peut réussir sans un guidage pédagogique qui dirige l'attention de l'apprenant, l'activation de schémas analogues, la comparaison entre les informations nouvelles et les savoirs disponibles, l'émission, le contrôle et la modification d'hypothèses. Pour doter l'intercompréhension d'une méthode valide aux yeux des sciences de l'éducation, nous avons organisé, documenté et analysé 11 séquences d'enseignement pluri-langues en salle de classe allemande dont chacune compte entre 15 et 30 heures ou leçons. Il s'agit de classes européennes (français/allemand, géographie, élèves de 14 ans; Böing 2004), de collèges (espagnol LV3, 13 ans; Bär et al. 2005), d'élèves "surdoués" (17 ans, lecture pluri-langues; Bär 2006), de classes terminales (18 ans, italien après espagnol; Kahle 2005), et de cours dispensés à l'université populaire (adultes; portugais à partir de l'italien; Caparelli 2003). Afin d'assurer un assessment-qualité ou un audit, nous nous servons d'un logiciel qui enregistre toute activité d'un apprenant lorsqu'il travaille avec un didacticiel de l'intercompréhension (Meissner 2005a): les mouvements de la souris, les contenus de l'écran, le temps investi pour résoudre

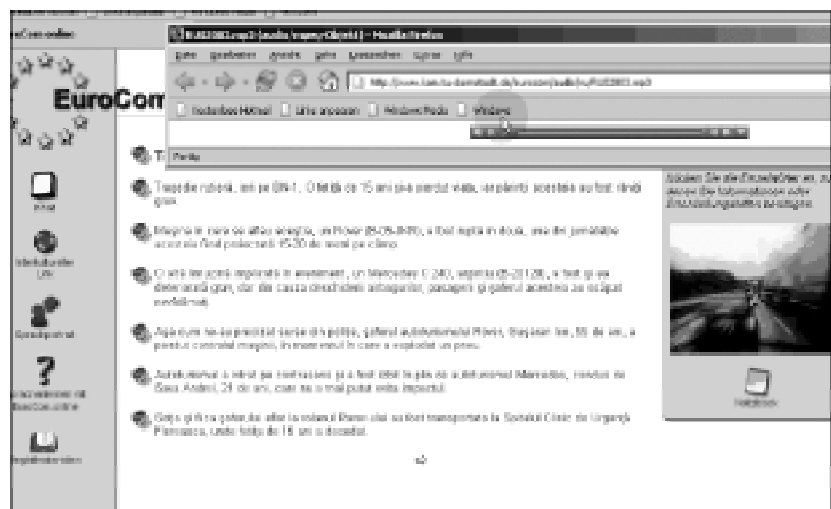


Tableau 1: Ecran enregistré lors d'un protocole d'apprentissage en ligne. Le cercle (foncé) indique la position de la souris à un moment donné.

dre une tâche partielle, le rejet des tâches... Les données enregistrées en salle de classe se composent de vidéos, de protocoles de pensées à haute voix (*aloud thinking*), de questionnaires destinés aux élèves et d'interviews avec les enseignants. Les protocoles sont soumis à une analyse en présence de leurs auteurs et triangulés selon les standards de la recherche qualitative. Toutes ces données nous ont amenés à modifier le concept de transfert de langue (voir Tab.1).

2.1. Fonctionnement mental et activités transférentielles

La DI met l'inférence au centre d'un effort systématique. Rappelons d'ailleurs que toute activité langagière – productrice ou réceptive – repose sur l'inférence. Décoder un message verbal signifie d'abord la réduction d'une chaîne sonore ou graphique à des entités langagières connues – lexèmes, morphèmes, régularités syntaxiques –. Ceci vaut pour l'écrasante majorité des cas dans lesquels l'individu dispose déjà des schémas nécessaires. C'est surtout au moment de l'acquisition d'une langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou tertiaire, que l'apprenant doit fournir un effort supplémentaire de "construction" portant sur la forme et le contenu ainsi que sur les caractéristiques grammaticales de signes verbaux encore 'inconnus'. Tout acte de décodage réussi est donc étroitement lié à une identification ou à une construction de sens et/ou de forme.

Etant donné que la DI prend en considération les pré-connaissances et les acquis de l'apprenant en matière de plurilinguisme, elle distingue différents types de transfert en fonction de la direction des activités transférentielles.

En plus, la DI fait une distinction entre le transfert "de production" et "d'identification" (p.ex. d'un mot in-

Transfert intralangue (Tra)	s'effectue dans la L1, L2 ou dans n'importe quelle langue-cible.	Présuppose la systémativité de toute langue et la systémativité de la langue de l'apprenant émettant ses hypothèses.
Transfert interlangues (Ter)	s'effectue entre les langues dont un apprenant dispose mentalement à des degrés divers.	Rend conscient des régularités et des irrégularités inter-langues.
Transfert proactif (Tpro)	prend son origine dans une langue mentalement disponible allant vers une langue-cible où il déclenche l'identification d'une forme ou d'une fonction linguistique.	Réalise un transfert, découvre ou construit une relation inter-langues à partir d'une base de transfert localisée dans une langue disponible et activée. Le Tpro comme le Tréto créent une sorte de système inter-langues qui accumule les correspondances et les non-correspondances inter-langues. Il arrive souvent qu'un polyglotte découvre une régularité sérielle partielle (dans la L1, L3, L4, mais non dans la L2, etc.).
Transfert rétroactif (Tréto)	en intégrant un phénomène nouveau dans le lexique mental pluri-langues, le Tréto réorganise l'ensemble du système inter-langues.	Tréto et Tpro présupposent que le lexique mental plurilingue forme un réseau à géométrie variable, interconnecté par les bases de transfert identifiées et identifiables par un apprenant.
Transfert didactique (Tdid)	prend son origine dans l'ensemble des expériences d'apprentissage des langues répertoriées tout au long d'une biographie épistémologique.	Concerne l'autogestion de l'apprenant et comprend à la fois des stratégies dans le domaine du comportement et des compétences plutôt techniques (choisir le dictionnaire "qu'il faut", développer des questions pertinentes, etc.). Le Tdid étoffe le Moniteur Didactique Plurilingue (cf. 2.2.).

connu, d'une forme, d'une fonction), ainsi, également, qu'entre un "déclencheur transférentiel" (une analogie de forme, de sens ou de fonction linguistique ou bien une expérience d'apprentissage) et un produit transférentiel. Le transfert peut être "onomasiologique" (du contenu vers la forme ou le signifiant) ou "sémasiologique" (de la forme vers le contenu). Le premier type se construit à partir d'un savoir encyclopédique identique en langue de départ et en LC. Il est particulièrement important dans des contextes où les apprenants ont peu d'expérience avec l'apprentissage formel de langues (Meissner 2001)⁴.

2.2. Grammaire d'hypothèses et Moniteur Didactique Plurilingue

Les transferts effectués amènent l'apprenant à construire la langue nou-

velle à partir d'hypothèses sur la langue-cible. Il la découvre (un peu comme les missionnaires chrétiens qui, à l'époque de Marco Polo, "découvraient" et décrivaient les langues exotiques) en composant sa propre "grammaire d'hypothèses". Celle-ci enregistre à la fois les règles de correspondance entre les langues de transfert activées et une LC et également les règles de la LC reflétant ainsi une activité transférentielle pluridirectionnelle.

Au niveau de l'acquisition d'une compétence singulière (la compréhension écrite par exemple), le travail consiste non seulement dans la composition d'une grammaire d'hypothèses à un moment donné du parcours de l'apprentissage, mais aussi dans le développement d'une sorte de grammatographie pluri-langues qui est le fruit de toute une série d'observations de

règles dont le tableau suivant montre un exemple:

hensive peut être un outil très puissant capable d'augmenter l'autonomisa-

grammaire personnalisés pluri-langues, discussion de l'apprentissage des langues en classe (voir Tab. 3).

<i>texte de réception (espagnol)</i>	<i>correspondances françaises</i>	<i>Construction spontanée de la grammaire d'hypothèses 'Découverte' de la grammaire</i>
Los descubrimientos e inventos, que señalan [el adelanto] efectuando últimamente en los múltiples sectores de la vida humana, han [acrecentado] de tal manera el léxico que los glosarios bilingües aparecidos [hasta ahora], [pese a] revisiones y aditamentos de algunos tecnicismos, no satisfacen [a] quienes los consultan.	Les découvertes et inventions qui signalent [l'avancement] effectué récemment /ultimement dans les multiples secteurs de la vie humaine ont [accru] de telle manière le lexique que les glossaires bilingües (ap)parus [jusqu' alors], [en dépit des] révisions et [ajouts] de quelques (aucuns) 'technicismes' ne satisfont pas ceux qui les consultent.	<p>⇒ formation de l'article (sujet-verbe-objet)</p> <p>⇒ morphème du pluriel (... inventionS/)</p> <p>⇒ régularités phonologiques entre les langues traitées ou comparées</p> <p>⇒ identification d'ambiguïtés grammaticales (p. ex. <i>que/qui</i> pour indiquer les fonctions de sujet # objet)</p> <p>⇒ régularités inter-morphématiques <i>efectuado/efectuÉ, acrecentado/accru/últimaMENTE /ultimaMENT</i></p> <p>⇒ congruences : <i>glosarioS bilingüeS aparecidoS/glossaireS bilingüeS paruS</i></p> <p>⇒ règles syntaxiques: ordre des mots dans la phrase, relatifs, etc.</p> <p>contrôle des activités mentales</p> <p>⇒ identification des congruences et des divergences ;</p> <p>identification de lacunes aux niveaux des signifiants et de la sémantique (type : <i>quisiera # voudrais/-t</i>)</p> <p>identification des déficits linguistiques et didactiques</p> <p>⇒ sensibilisation pour les potentiels transférentiels et d'interférences</p> <p>⇒ formation des stratégies didactiques pour l'auto-apprentissage</p>

Tableau 2: Modèle d'une grammaire d'hypothèses en voie de formation

Ce tableau illustre l'élaboration d'une interlangue par les apprenants. Mais à la différence de ce concept attribué à Selinker (1972), la grammaire d'hypothèses évolue plus vite que l'interlangue qui a déjà acquis un certain degré de stabilité. Pour mettre en relief ce dynamisme extraordinaire, la DI parle aussi d'une "grammaire éphémère" ou "spontanée". Au niveau de la méthode, le travail essentiel est celui de l'élève; reste à l'enseignant le rôle du conseiller pédagogique: il aidera l'élève à désambigüiser ses hypothèses sur les langues et ses stratégies d'autogestion. On comprend pourquoi une méthode intercompré-

tion de l'apprenant. Les acquis des activités du lexique mental sollicités par l'intercompréhension seront vite oubliés s'ils ne sont pas appuyés par la volonté permanente d'organiser et de réorganiser les savoirs ainsi que les savoir-faire pluri-langues impliqués. Par conséquent, la méthodologie de l'intercompréhension a introduit le Moniteur Didactique Pluri-langues (MDP) qui comprend à la fois les activités de transfert de langues et d'autogestion, et qui est soutenu par toute la gamme des stratégies menant à un éveil à l'apprentissage: protocoles et journaux d'apprentissage, dictionnaire et

3. Elaboration d'un syllabus

Les principes fondamentaux de la méthode intercompréhensive peuvent se résumer comme suit:

1. La construction de la grammaire d'hypothèse doit être effectuée par les apprenants eux-mêmes: confrontés à une langue plus ou moins intercompréhensible, les apprenants ont tendance à décoder immédiatement les phénomènes lexicaux, morphologiques et syntaxiques. L'acte intercompréhensif réussit au fur et à mesure qu'ils se montrent capables de sémantiser des structures de la LC au-delà d'une marque critique de soixantedix pour cent des signes verbaux. Autrement dit: au moment où le nombre de types opaques s'approche de 30 pour cent des tokens, l'intercompréhension finit par être ressentie comme stressante et les apprenants demandent une méthode traditionnelle.

Par conséquent, le guidage pédagogique externe sera focalisé sur les aspects suivants:

- la sélection des matériaux "accessibles" par voie intercompréhensive: bien que la démarche intercompréhensive permette l'utilisation de textes originaux en LC dès le départ, ce qui contribue largement à une motivation accrue, il n'est pas interdit d'aider les apprenants en choisissant des textes faciles ou adaptés;
- la catégorisation de phénomènes linguistiques: identification de correspondances inter-langues, description de la grammaire d'hypothèses et organisation des transferts de langue pro- et rétroactifs, sémasiologiques et/ou onomasio-



Tableau 3: le Moniteur Didactique Pluri-langues

- la conscientisation au niveau des démarches pour l'organisation systématique du transfert.
2. Qualité et quantité: les explications fournies par l'enseignant doivent être strictement conformes aux hypothèses de langue et au savoir-faire développés par les apprenants eux-mêmes.

Les évaluations des didacticiens de l'acquisition du plurilinguisme réceptif ainsi que les analyses des cours pluri-langues révèlent les faiblesses suivantes:

- un manque de cohésion entre les objectifs pédagogiques déclarés et les démarches pédagogiques proposées: confusion des langues; explications pluri-langues ne correspondant pas au niveau des apprenants (frustrations) ni demandées par ceux-ci; informations à la fois trop "linguistiques" et trop "multi-langues";
- les "fausses promesses": malheureusement dans le domaine de l'intercompréhension, on constate parfois un manque de sé-

rieux. Quelques auteurs promettent monts et merveilles sans que la méthode puisse satisfaire les espérances suscitées;

- un arrangement d'explications non suffisamment adaptées aux questions réelles des apprenants: dans ce cas, le guidage pédagogique suit plutôt l'approche de l'auteur du didacticiel ou une démarche "supposée" de l'apprenant négligeant son activité mentale réelle⁵.

4. Effets positifs sur l'enseignement traditionnel

Les expériences faites avec la méthode intercompréhensive sont, somme toute, non seulement très encourageantes pour l'acquisition du plurilinguisme réceptif, mais aussi pour les méthodes traditionnelles:

1. En milieu scolaire, le guidage pédagogique développé par la DI se révèle très efficace pour rendre les apprenants plus sensibles aux phénomènes de langues et de leur apprentissage (guidage méta-cogni-

tif). Par conséquent, des types d'exercices adéquats doivent être introduits dans les manuels de la langue maternelle et des LV1 et LV2. A l'heure actuelle, nos manuels scolaires sont loin de développer de manière systématique une telle compétence d'apprentissage (Nold et al. 1997; Scharmann 2006).

2. On aura tout intérêt de mieux exploiter les avantages d'une approche basée sur "l'interconnexion" des contenus et des capacités acquises dans des matières différentes.
3. La rapidité accrue de la progression des compétences réceptives exige une révision totale des curricula des langues tertiaires. Un curriculum révisé prendra en considération le rythme différent de la progression de ces compétences et sera organisé selon les principes suivants:

- a.mener les apprenants très vite à une compétence de lecture avancée (B1 du CeR) et, par ce biais, augmenter l'input;
- b.développer une sensibilité comportementale pour les activités d'apprentissage (auto-gestion, stratégies et techniques d'apprentissage) par un monitoring pédagogique dès le début;
- c.développer successivement la compréhension auditive et les compétences productives;
- d.enseigner, dès le début, les propriétés sonores de la LC en donnant des caractéristiques du rapport écriture-prononciation et en fournissant des "modèles acoustiques";

e.commencer par les formes de base de la LC et par les formes opaques de son lexique central.

4. Thématiser "l'apprentissage des langues" en salle de classe en partant des activités transférentielles (pro- et rétroactifs, intra- et extra-langues, grammaires d'hypothèses) des élèves et de leur auto-guidage (monitoring).
5. Analyser les exercices proposés par des manuels avec les apprenants.

6. Définir la part de l'autonomisation de l'apprenant dans le curriculum.

En guise de résumé

Nos observations faites dans le contexte scolaire allemand indiquent que la réalisation de la DI se heurte surtout à deux obstacles: la maîtrise insuffisante d'un plurilinguisme chez les enseignants et l'absence d'un curriculum adéquat au niveau des stratégies d'apprentissage. En fait, nos expériences vont un peu dans le même sens que les constats de Françoise Ploquin, qui remarquait déjà en 1991: "Visiblement, c'est le statut du professeur de langues qui est ébranlé. Investi dans la mission de faire entrer l'élève dans la terre promise d'une langue et d'une culture, il ne conçoit pas de réduire son rôle à lui permettre d'en déchiffrer seulement les signes. L'idée de ne s'intéresser qu'à la compréhension apparaît comme une rétrogradation, une perte d'identité." Mais, à la différence de 1991, nous savons en 2006 que la DI est un outil capable de renouveler la méthodologie des LV, en plus, les expériences positives vécues par les élèves en classe de langue prouvent que les enseignants ne sont plus les mêmes.

Notes

¹ Quant à la "didactique du plurilinguisme" et la DI, cf. la synthèse de Meissner (2005b).

² Par communication exolingue, on entend une communication entre personnes qui ne disposent pas d'une langue commune. La conversation est donc menée dans une langue qui est première pour un (ou plusieurs) participants, seconde pour l'autre (ou les autres) (Matthey 1996).

³ Il va sans dire que ces personnes mobilisent également des bases de transfert dans d'autres langues mentalement disponibles, surtout dans leur langue maternelle.

⁴ On comprend pourquoi Doyé (2003) souligne que la DI est essentiellement transférentielle.

⁵ Comme toute méthode, la réalisation de la progression passe dans la DI par des tâches et des exercices qui doivent être compatibles avec le concept pédagogique sur lequel la méthode est basée. L'enseignant qui veut se servir de DI

dans le cadre de ses cours trouvera la description détaillée de ces mesures pédagogiques dans Rieder (2001), Meissner (2004, 2005c), Neuner et al. (2005).

Bibliographie

- BÄR, M. / GERDES, B. / MEISSNER, F.-J. / RING, J. (2005): *Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul*, in: Hispanorama 110, p. 84-93.
- BÄR, M. (2006): *Italienisch interkomprehensiv. Erfahrungen mit einem Eingangsmodul an der Schule*, in: MARTINEZ et al. (Hrsg.), p. 95-110.
- BÖING, M. (2004): *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht*, in: französisch heute 35, p. 18-31.
- CAPARELLI, C. (2003): *Aufbau der Hypothese-grammatik Portugiesisch auf der Grundlage interkomprehensiver Lesekompetenz bei VHS-Lernern des Italienischen*. (Universität Giessen: Diplomarbeit).
- DOYÉ, P. (2003): *Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts*, in: MEISSNER, F.-J. / PICAPER, I. (éds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003, Tübingen, Narr, p. 32-48.
- DOYÉ, P. (2006): *Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension*, in: MARTINEZ et al. (Hrsg.), p. 13-26.
- KAHLE, S. (2005): *Italienisch interkomprehensiv - Aufbau von Lesekompetenz in einer unbekannt romanischen Sprache (13. Gymnasialklasse Spanisch, 3. Lehrjahr) - ein Erfahrungsbericht*, Universität de Giessen, Staatsarbeit.
- LAUX, A.-M. (2005): *Vergleichende Lehrwerksanalyse zur Entwicklung von Lernkompetenz. Englisch (ab Klasse 5) und Französisch (ab Klasse 7)*. Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht.
- MARTINEZ, H. / REINFRIED, M. / BÄR, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern - heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen, Narr.
- MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern etc., Lang.
- MEISSNER, F.-J. (2001): *Fremdsprachenvermittlung an Bautechniker nach der Interkomprehensionsmethode*, in: MEISSNER, F.-J. / REINFRIED, M. (éds.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen, Narr, p. 311-326.
- MEISSNER, F.-J. (2004): *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, in:

MEISSNER et al., p. 7-140.

MEISSNER, F.-J. (2005a): *Evaluation von Lernmaterial durch Lernende als Strategie zur Lernerautonomisierung und zur Lehrwerksoptimierung am Beispiel einer Lernsoftware für den Interkomprehensionsunterricht*, in: französisch heute 36, p. 178-196.

MEISSNER, F.-J. (2005b): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: vom Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum für Sprachen - revisited*, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 34, p. 125-145.

MEISSNER, F.-J. (2005c): *Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik*, in: MÜLLER-HARTMANN, A. / SCHOCKER von DITFURTH, M. (eds.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Michael K. Legutke zum 60. Geburtstag, Tübingen, Narr, p. 83-98.

MEISSNER, F.-J. / BURK, H. (2001): *Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12 (1), p. 63-102.

MEISSNER, F.-J. / MEISSNER, C. / KLEIN, H. G. / STEGMANN, T. D. (2004): *EuroComRom. Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension et un cédérom*, Aix-la-Chapelle, Shaker.

NEUNER, G. / HUFSEISEN, B. / KUSISA, A. / MARX, N. / KOITHAN, U. / ERLLENWEIN, S. (2005): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*, (Erprobungsfassung), München / Berlin, Langenscheidt.

NOLD, G. / HAUDECK, H. / SCHNAITMANN, G. W. (1997): *Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8, p. 27-50.

PLOQUIN, F. (1991): *L'intercompréhension des langues latines*, in: Le français dans le monde 239, p. 29-31.

RIEDER, K. (2001): *Interkomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien, Österreichischer Bundesverlag.

SCHARMANN, C. (2006): *Lernerautonomie und ihre Unterstützung durch das Französisch-Lehrwerk 'A plus'*. (Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht).

SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*, in: International Review of Applied Linguistics 10, p. 219-231.

Franz-Joseph Meissner

Franz-Joseph Meissner est professeur en didactologie des langues romanes, directeur du Centre de l'Enseignement Interdisciplinaire de l'Université de Giessen et éditeur de *französisch heute* et des *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Ses recherches portent sur l'intercompréhension romane, la didactique du plurilinguisme et la lexicographie didactique.

Silvia H. Klein
Frankfurt

Lesen im schulischen Mehrsprachigkeitsunterricht

Erwerb rezeptiver Lesekompetenz in Italienisch: Projekt an einer hessischen Gesamtschule

L'esperienza svolta con allievi del II o III anno delle scuole medie superiori, lavorando esclusivamente su testi autentici e applicando il metodo EuroCom (Interkomprehensionsmethode EuroCom; <http://www.eurocomprehension.com>) ha dimostrato che, sfruttando le conoscenze scolastiche in inglese o francese o spagnolo, cioè saperi linguistici e culturali e strategie di lettura già acquisiti in altre lingue, in una settimana si possono raggiungere competenze di lettura in italiano LS a livello B2. Obiettivo principale è stato far acquisire agli studenti tecniche e abilità utilizzabili nello studio autonomo - tra cui la capacità di fare ipotesi sul funzionamento della lingua (ipotesi grammaticali) - e l'abitudine a osservare il proprio processo di apprendimento, riflettendo sulle strategie di problem solving applicate. Questo ricorso a conoscenze già esistenti - tra cui anche il plurilinguismo individuale, al quale nelle scuole svizzere si presta sempre maggiore attenzione - rientra in un orientamento didattico sempre più attento al singolo e ai suoi interessi. Questo metodo di intercomprensione è consigliabile nella scuola pubblica perché proprio esse dovrebbero essere in grado di offrire una ampia scelta di lingue. (red.)

Projektbeschreibung

Die aus empirischen Forschungen hervorgegangene Mehrsprachigkeitsmethode EuroCom wurde unabhängig von der Didaktik in den 80er und 90er Jahren als ursprünglich linguistische Alternative zu den bestehenden Möglichkeiten des Fremdspracherwerbs entwickelt (Klein/Stegmann, 2000), **nicht** aber als Alternative zu gängigen Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Vielmehr war das Ziel, Erwachsenen einen schnellen rezeptiven Zugang zu einer weiteren romanischen Sprache zu ermöglichen, aufbauend auf Schulkenntnissen in Englisch und Französisch. Dabei erschienen die üblichen Methoden, wie sie in der Schulpraxis Anwendung finden, als wenig effektiv, da die Ergebnisse der deutschen Schulabgänger nach neunjährigem Unterricht in der ersten und nach siebenjährigem Unterricht in der zweiten Fremdsprache – angesichts dieses relativ langen Zeitraums – überwiegend als gering einzustufen sind. Am Anfang der Überlegungen stand die Feststellung, dass die Lerner mit jeder neuen Fremdsprache Dinge lernen müssen, die ihnen aus der ersten Fremdsprache längst bekannt sind. Dies wirkt höchstens demotivierend und nimmt Zeit in Anspruch, die anderweitig besser zu verwenden wäre. Phänomene, die der Lerner in einer ihm bekannten Sprache kennt, soll er vielmehr für den Erwerb einer weiteren Sprache produktiv einsetzen, was innerhalb von Sprachfamilien besonders einleuchtend ist. Inzwischen hat sich erwiesen, dass

dieser Ansatz nicht nur beim rezeptiven Tertiärspracherwerb in der Erwachsenenbildung sinnvoll ist, sondern auch in der Schule (Böing, Liebigschule, 8. Klasse, bilingualer Zweig, 2003; Hattersheim, 10./11. Klasse, 2004 und 2005) und damit Möglichkeiten öffnet, Mehrsprachigkeit in ganz anderem Ausmass als bisher zu fördern (Bär, 2004).¹

Das hier vorgestellte Projekt fand im Sommer 2005 an einer hessischen Gesamtschule mit 24 Schülern der Klassen 10 und 11 statt und kann als Fortsetzung des ein Jahr zuvor an derselben Schule erprobten Mehrsprachigkeitsprojekts betrachtet werden. Es bestätigte den Veranstalter, dass auch Gesamtschüler dieser Altersstufe in der Lage sind, basierend auf dem schulischen Fremdsprachenunterricht in Englisch und Französisch oder Spanisch, in einer weiteren romanischen Sprache innerhalb kurzer Zeit eine gewisse Lesekompetenz zu erreichen. Am Ende des Kurses konnte den Teilnehmern ein Zertifikat ausgehändigt werden, das ihnen Lesekompetenz für Italienisch auf Niveau B2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat, 2001) attestierte. Das Projekt lief über einen Zeitraum von einer Woche, in der an fünf Tagen je fünf Stunden täglich unterrichtet wurden. Für dieses intensive Training hatten sich die Schüler freiwillig entschieden, d. h. sie waren von vornherein sehr motiviert, Italienisch zu lernen. Lernen mit EuroCom heisst Arbeiten mit ausschliesslich authentischen Texten. Verwendet man die Methode für

den Tertiärsprachenerwerb in der Schule, dann sollte man zu Beginn Texte wählen, die einen hohen Anteil an Internationalismen und an panromanischem Wortschatz besitzen. So kann der Lerner den Text auf Grund seiner vorhandenen Wissensbasis leichter verstehen² und ist motiviert, sich mit weiteren Texten zu beschäftigen (Meissner, 2005, S. 50 und 74). Dies führt durch jeden neuen Text zu mehr Sicherheit beim Einsetzen der im Grundlagenbuch „Die sieben Siebe“ (Klein/Stegmann, 2000) aufgelisteten Transferinventare. Somit ist auch eine schrittweise Steigerung des Schwierigkeitsgrades der Lesetexte kein Problem.

EuroCom nutzt das existierende sprachliche und kulturelle Wissen des Lerners, d. h. sein Vorwissen bestimmt seine Vorgehensweise beim Erschliessen eines fremden Textes. Der Lehrer gibt bei Bedarf Anregungen und steht beratend zur Verfügung, auf keinen Fall aber gibt er die Lösungen vor. Denn Lernzuwachs stellt sich erst dann ein, wenn der Lerner neu erworbenes Wissen in seinen Wissensstand integriert.

Zum Abschluss der Mittelstufe (Ende 10. Schuljahr), aber spätestens in der Oberstufe verfügen die Schüler über Lesestrategien, die für das Lernen mit EuroCom wichtig sind. Die Schüler sollten schon einmal davon gehört haben, dass man für das Textverstehen nicht unbedingt jedes Wort verstehen muss. MUT ZUR LÜCKE ist eine Forderung, die das Erschliessen eines Textes beschleunigt. Die Lücke füllt sich, indem man das, was um die Lücke herum steht, allmählich begreift. Dabei helfen die schon erwähnten Transferinventare der „Sieben Siebe“, die für die Erschliessung eines Textes in einer unbekanntem Sprache einer Sprachfamilie genutzt werden³:

1. Das Erkennen des internationalen Wortschatzes
2. Das Erkennen des panromanischen Wortschatzes
3. Das Erkennen von phonographi-

schen Entsprechungen in der Sprachfamilie

4. Das Erkennen von orthographischen Entsprechungen und deren Aussprache
5. Das Erkennen von panromanischen syntaktischen Strukturen
6. Das Erkennen von panromanischen morphosyntaktischen Elementen
7. Das Erkennen von Vor- und Nachsilben, sog. „Eurofixen“.

Ist der Lerner in der Lage, dieses Wissen bei der Lektüre ein- und umzusetzen, so steht dem Verstehen eines fremdsprachlichen Textes (fast) nichts mehr im Wege. Es bleiben die *Profilwörter*, d. h. Wörter, die nicht in allen romanischen Sprachen existieren und deswegen schwer erschliessbar sind; sie machen somit das Profil der Zielsprache aus. Dieses Problem lässt sich lösen, indem man die Ler-



Anna Gorsleben, *Lesende*.

nenden von Anfang an mit einer Liste von häufig vorkommenden Profiwörtern ausstattet.

Wichtiger Bestandteil des Projekts war die tägliche Arbeit im Internet im Anschluss an den Kurs. Hierzu gibt es drei französisch- und englischbasierte Erschliessungskurse zum Erwerb von sofortigen Lesekenntnissen im Italienischen, Spanischen und Rumänischen (www.eurocomprehension.com).

Zielsetzungen des Projekts

An erster Stelle stand natürlich das Ziel, die Schüler mit Strategien vertraut zu machen, deren Anwendung sie in die Lage versetzen, Texte der Stufen B1 und B2 des GER in einer für sie fremden Sprache zu lesen und zu verstehen.

Die Schüler sollten erkennen, dass ihnen bereits akkumuliertes Wissen hilft, sich neue Wissensbereiche zu erarbeiten. Dabei sollten sie erfahren, dass ihnen Französisch bzw. Spanisch, aber auch Englisch zum Verständnis einer weiteren romanischen Sprache nützlich ist. Auf diese Weise sollten die Schüler auch lernen, mehr auf das von ihnen zuvor erworbene Wissen zu vertrauen; der Griff zum Wörterbuch sollte z. B. nur im äussersten Fall gerechtfertigt sein. Während des letzten Projekts konnte bei den Projektteilnehmern beobachtet werden, dass die Schüler sehr häufig und schneller auf das Englische zurückgriffen als auf ihre romanische Brückensprache. Die Erklärung hierfür liegt zum einen sicher darin, dass das Englische über einen sehr hohen Anteil romanischen Wortschatzes verfügt (Klein/Reissner, 2006). Zum anderen fühlten sich die Schüler wohl auch in der englischen Sprache sicherer, da sie zwei Jahre länger Englisch hatten als Französisch oder Spanisch. Das Englische ersetzte im Projekt gewissermassen die fehlenden Lateinkenntnisse.

Ablauf des Projekts

Der erste Tag begann mit einer kleinen Einführung in die Erschliessungsmethode EuroCom, denn die Schüler sollten zunächst selbst das Funktionieren der Methode erproben. Zu diesem Zweck wurde den Schülern eine Power-Point-Präsentation mit integrierten Fernsehausschnitten verschiedener fremdsprachiger Fernsehsender zum 11. September 2001, dem Terroranschlag auf das World Trade Center in New York, vorgeführt. Voraussetzend, dass jedem Teilnehmer das Ereignis bekannt war, begann die Präsentation mit der Wiedergabe einer chinesischen Nachrichtensendung, gefolgt von einem arabischen Fernsehausschnitt, einem polnischen und schliesslich einem rumänischen. Vom Fremden zum Vertrauten, durch gezielte Fragen und geleitete Beobachtungen, stellten die verblüfften Teilnehmer fest, dass sie von geografischen Ausdrücken und Namen im Arabischen sowie in den nah verwandten Sprachen Europas auch schon den Sinn (Polnisch) oder sogar Satzzusammenhänge bis hin zu ganzen Passagen (Rumänisch) verstanden. Erst danach begann der eigentliche Italienischkurs.⁴

Im Verlauf der Projektwoche wurden die Transferinventare erklärt und die verwendeten Texte durch Übungen, die die beiden Brückensprachen Französisch und Spanisch berücksichtigen, begleitet und gefestigt. Hierzu muss natürlich vermerkt werden, dass die Zeit zur Internalisierung des umfangreichen Instrumentariums unzureichend war. Als Kompensation wurde den Teilnehmern zu Kursbeginn dringend geraten, täglich etwa sechs Lektionen aus dem Italienischkurs im Internet zu erarbeiten.

Besteht die Hauptarbeit in der Erschliessung von möglichst vielen Texten, so ist es unerlässlich, auf Übungstypen zurückzugreifen, die den Lerner dazu anhalten, sich mit Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen der Brückensprache und der Ziel-

sprache zu beschäftigen. Dieses Ziel verfolgt man u. a. durch eine Vielzahl variiertes Zuordnungsübungen, durch den Vergleich bestimmter sprachlicher Phänomene und schliesslich mit dem schrittweisen Aufbau einer *Hypothesen- oder Spontangrammatik* (Meissner, 2002). Diese wird natürlich anfangs viele Lücken aufweisen und nicht in allen Bereichen korrekt sein. Jeder neue Text führt aber dazu, dass die entdeckte Grammatik überdacht, überarbeitet und verbessert wird. Für den Lerner hat die Erstellung einer solchen Hypothesengrammatik den Vorteil, dass er

- a) selbst herausfindet, wie die zu lernende Sprache funktioniert und
- b) sich über das Funktionieren seiner Brückensprache Gedanken macht und Assoziationen zwischen Bekanntem und Neuem schafft. Der Lerner profitiert also zweifach von einer solchen Vorgehensweise.

Diese Arbeit wurde von den Schülern sehr gern geleistet. Mit Übereifer waren sie bei der Sache und mussten mehrfach daran erinnert werden, dass es bei der Erstellung der Hypothesengrammatik nicht um eine sofortige Vollständigkeit gehen kann. Vielmehr sollten sie sich jeweils nur auf diejenigen Phänomene konzentrieren, die der vorliegende Text aufwies.

Eine andere Methode, die der Bewusstmachung der Gedankenfolge beim Wortfindungs- und -erschliessungsprozess dienen soll, sind die von Meissner (2004) entwickelten LautDenk-Protokolle. Hier erhielten die Schüler die Aufgabe, alles zu notieren, was ihnen bei der Arbeit mit den Texten einfiel, auch wenn der eine oder andere Gedanke sie in eine „Sackgasse“ führte. Wie sich bei diesem Projekt zeigte, gilt es dabei, mentale Hindernisse zu überwinden. Auf Nachfrage war u. a. zu erfahren, dass es gewöhnungsbedürftig sei, jeden Gedanken aufzuschreiben. Wegen der Kürze der Zeit haben wir für den weiteren Verlauf des Projekts auf

Laut-Denk-Protokolle verzichtet. Für einen auf längere Zeit konzipierten Kurs sollte man aber diese Aufgabe unter allen Umständen beibehalten, weil sie dem Schüler Einblick in seine eigenen Gedankengänge gewährt und ihm seine Problemlösungsstrategien bewusst macht.

EuroCom vermittelt vor allem rezeptive Lesekenntnisse, zu deren Erwerb auch das Hören beitragen kann. Deshalb gibt es inzwischen CDs zu den ausgewählten Texten, die von Muttersprachlern gesprochen werden, und im Internet kann man jeden Text anklicken und ihn in korrekter Aussprache hören. Im Projekt haben wir Ausspracheübungen in kleinen Gruppen durchgeführt. Da der Projektleiter, Prof. Klein, und sein Kollege Stegmann bei ihren Seminaren die Erfahrung gemacht hatten, dass Studenten die Aussprache einer ihnen unbekannt romanischen Sprache schon nach dem Einüben und gemeinsamen Singen eines *Ohrwurms* (bekannter Schlager oder Chanson) korrekt beherrschen, hatten wir für dieses Projekt Ähnliches eingeplant. Das Ergebnis war wie erwartet: Die Schüler waren mit Begeisterung dabei, die Aussprache war korrekt. Kamen neue Texte, so mussten die meisten Teilnehmer sich nur die Ausspracheregeln (den Unterschied z. B. zwischen chi und ci) erneut verdeutlichen, denn ein automatisches Erkennen und Anwenden war in der kurzen Zeit nicht bei allen Teilnehmern sofort gegeben. Zusammenfassend sei gesagt, dass das Projekt zwei Ziele verfolgte:

1. Die Schüler sollten mit EuroCom vertraut gemacht werden. Sie sollten erkennen, wie schnell man eine gewisse Lesekompetenz in einer unbekannt romanischen Sprache erwerben kann.
2. Es sollte ihr Interesse wecken, sich intensiver mit der gewählten Sprache zu beschäftigen.

Abschliessende Bemerkungen

Das Lernen mit der EuroCom Methode fördert Mehrsprachigkeit individuell und institutionell:

- a) Jeder Lerner bestimmt selbst den Umfang, die Zeit und die Intensität seiner Lernanstrengungen.
- b) Durch den schnellen rezeptiven Erwerb der Fremdsprache kann jeder Lerner entscheiden, ob er seine Kenntnisse vertiefen und weitere Kompetenzen erwerben möchte.
- c) Im Bereich des Tertiärsprachenerwerbs in der Schule würde sich diese Methode anbieten, um Schülern ein grösseres Sprachlernangebot zu unterbreiten (Bär, 2004b). So könnte jeder Schüler entscheiden, welche Sprachen er neben den in der Schule vermittelten ersten und zweiten Fremdsprachen noch lernen und über welche Kompetenzen er in der/den frei zu wählenden zusätzlichen Sprache(n) verfügen möchte.

Anmerkungen

¹ Genaueres zu dieser Methode und ihrer Didaktik findet sich in den Beiträgen von H. G. Klein und F.-J. Meissner in diesem Heft.

² Z. B. die Texte in: S. H. Klein, 2004.

³ Vgl. dazu die genauere Darstellung im Beitrag von H. G. Klein in diesem Heft.

⁴ Die CD mit allen Materialien zu dem Kurs und eine entsprechende Buchpublikation erscheinen noch 2006 in der Reihe Editiones EuroCom. Ein früheres Projekt mit Zielsprache Spanisch (S.H. Klein 2004) und eine entsprechende CD (h. G. Klein 2005b) wurden bereits publiziert.

Literaturverzeichnis

BÄR, M. (2004a): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für die Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 18).

BÄR, M. (2004b): *Methodische und didaktische Veränderungen in der Lehrerausbildung durch einen multimedialen Mehrsprachenunterricht*, in: RUTKE, D. / WEBER, P. J. (Hg.) (2004): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multidimensionale Perspektiven für Europa*. St. Augustin, Asgard (Bausteine Europas, Bd. X).

BÖING, M. (2004): *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-*

französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht, in: französisch heute 35, p. 18-31.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien u. Zürich, Langenscheidt.

KLEIN, H. G. (2004): *Europa International – Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen. EuroComStufe I*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 19).

KLEIN, H. G. (2005a): *EuroComRom: Digitaler Einführungskurs ins Hör- und Leseverstehen der romanischen Sprachen [CD-Rom]*. Aachen, Shaker (Ed. EuroComDigital). [Im Internet: www.eurocomrom.de].

KLEIN, H. G. (2005b): *25 Stunden Mehrsprachigkeitsunterricht: Vom Französischen zum Spanischen, vom Spanischen zum Französischen. Präsentations-CD für Lehrer*. Aachen, Shaker (Ed. EuroComDigital).

KLEIN, H. G. (2006): *Ein Zugang zu allen EuroCom-Programmen im Internet: www.eurocomprehension.info*.

KLEIN, H. G. / REISSNER, Ch. (2006): *Basismodul Englisch – Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 26).

KLEIN, H. G. / RUTKE, D. (2005): *EuroCom-online Projekt: Rezeptive Kompetenzen im Spanischen, Italienischen und Rumänischen im Internet: www.eurocomprehension.com*.

KLEIN, H. G. / STEGMANN, T. D. (2000): *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 1).

KLEIN, S. H. (2004): *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule: Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 22).

MEISSNER, F.-J. (2002): *EuroComDidact*, in: RUTKE, D. (Hg.) (2002), *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 3), p. 45-64.

MEISSNER, F.-J. / MEISSNER, C. / KLEIN, H.t G. / STEGMANN, T. D. (2004): *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la Didactique de l'eurocomprehension*. Aachen, Shaker (Ed. EuroCom, vol. 6).

Silvia H. Klein

ist Englisch- und Französischlehrerin, z. Zt. abgeordnet als Praktikumsbeauftragte an das Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt. Besondere Interessen: Mehrsprachigkeitsprojekte und neue Medien im Unterricht.

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 gebe und dabei Passwörter, Angaben zu meiner Person oder kurze Anfragen in vorgegebene 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 han-

delt, 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 et-

was 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 Textkompetenz¹ 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. Dittfurth 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 Ge-

legenheit 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 Teiltexthe 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 wur-

den. 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 literarischer 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 Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) der Universität Freiburg.

Claudio Nodari
Daniel Schiesser
Zürich

Leseförderung in der Berufsschule

Überlegungen zum Erwerb einer Schlüsselkompetenz

De nos jours, beaucoup de jeunes n'ont pas suffisamment de compétences linguistiques pour terminer leur formation professionnelle. Ils ont de la peine à comprendre des textes spécialisés et à présenter les résultats de leur travail dans une langue adéquate. Pourtant, cette génération ne sait pas nécessairement moins bien lire et écrire que celles d'avant, mais les exigences ont augmenté: dans la littérature hautement spécialisée, les informations sont rarement intégrées dans un contexte plus général et manquent parfois de cohérence et de lisibilité. Les enseignants se sentent alors vite démunis, puisqu'ils ne disposent pas des connaissances nécessaires pour faire face à cette situation. Il faudra donc à la fois améliorer le niveau linguistique des apprenants, mieux former les professeurs en didactique de la lecture et instaurer une collaboration entre auteurs de littérature spécialisée, didacticiens et linguistes. Dans la 2ème partie de l'article, Nodari et Schiesser exposent quelques aspects théoriques de la compétence de lecture sur lesquels se basent les stratégies et exercices destinés à développer une lecture autonome. Signalons en outre que l'encart didactique inséré dans ce numéro propose, via un exemple pratique, diverses méthodes pour didactiser des textes. (réd.)

Förderung der Schlüsselkompetenz „Leseverstehen“

„Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI)“ – so lautet der Name eines Modellversuchs, der von Dezember 2003 bis November 2006 unter Leitung des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bundesland Hessen durchgeführt wird. Dieser Name steht für ein Programm. Der Begriff „Vocational Literacy“ bezeichnet die Summe der sprachlichen Fertigkeiten, die in spezifischen beruflichen Zusammenhängen benötigt werden. Er umfasst sowohl die Fähigkeit, Fachtexten gezielt Informationen entnehmen zu können, als auch das Vermögen, Arbeitsergebnisse angemessen zu formulieren und zu präsentieren. Diese Fertigkeiten sind derzeit bei vielen Berufsschülerinnen und -schülern nur unzureichend ausgebildet. Im Jahr 2004 haben in der BRD bundesweit 21 Prozent der Auszubildenden ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst. Von denjenigen, die ihre Ausbildung beenden wollten, sind 14,3 Prozent an der Abschlussprüfung gescheitert. Diese alarmierenden Zahlen lassen deutlich werden, dass es vielen Jugendlichen an grundlegenden Fertigkeiten, die für den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung unerlässlich sind, mangelt. Sprachlichen Kompetenzen, vor allem aber dem so genannten Leseverstehen, kommt dabei eine Schlüsselbedeutung zu. Mit dem Begriff des Leseverstehens bezeichnet man die Fähigkeit, Texte, mit denen man im Beruf und im Alltag konfrontiert wird, situationsgerecht zu lesen und zu verstehen. Wie die PISA-Studien jedesmal aufs Neue belegen, bereitet diese sprachliche Kompetenz sehr vielen

Schülerinnen und Schülern deutscher – und auch Schweizer – Schulen massive Probleme.

Seit zwei Jahren erarbeiten daher Berufsschullehrerinnen und -lehrer Materialien und Instrumente zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie erstellen Textsammlungen und entwickeln Unterrichtsmaterialien, mit denen sich die sprachlichen Fertigkeiten von Berufsschülerinnen und -schülern gezielt fördern lassen. (siehe http://s1.teamlearn.de/b-1-mv_voli) Darüber hinaus erweitern diese Lehrkräfte systematisch ihre fachlichen und methodischen Kompetenzen im Bereich der Leseförderung. In diesem Kontext haben sie unter anderem aktiv an einem Weiterbildungsseminar zum Thema „Didaktisieren von Texten für die Leseförderung“ teilgenommen, das vom Institut für Interkulturelle Kommunikation in Zürich durchgeführt wurde. Die dort vorgestellten Konzepte basieren auf einer differenzierten Sprachstandsdiagnose und zielen auf die Förderung von Kompetenzen ab, die – im Sinne des europäischen Sprachenportfolios – klar definiert sind. Ferner wird davon ausgegangen, dass eine praxisbezogene und effektive Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und -schülern nur erfolgen kann, wenn auch die Fachlehrer an dem Förderprozess mitwirken.

Ansatzpunkte und Voraussetzungen einer erfolgreichen Förderung

Die Probleme, die sich beim Einsatz von Texten im Unterricht zeigen, können nicht allein den Auszubildenden zugeschrieben werden. Sie werden

vielmehr von den Schülerinnen und Schülern, durch die Texte selbst sowie von den Lehrkräften mitverursacht.

Die Schwierigkeiten, die das Verstehen schriftlicher Unterrichtsmaterialien vielen Schülerinnen und Schülern bereitet, sind erstens auf mangelnde Lesekompetenzen zurückzuführen. Dies bedeutet allerdings nicht zwingend, dass Berufsschülerinnen und -schüler heutzutage schlechter lesen als frühere Schülergenerationen. Viele Auszubildende, deren Lesefähigkeiten vor 50 Jahren noch problemlos für eine Berufsausbildung ausgereicht hätten, scheitern heutzutage daran, dass die sprachlichen Anforderungen an Auszubildende deutlich gestiegen sind. Die Inhalte und damit auch die Fachsprache, die sie sich während ihrer Ausbildung aneignen müssen, haben in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend an Komplexität gewonnen.

Die Schwierigkeiten, die die sinnentnehmende Lektüre von Fachtexten Berufsschülerinnen und -schülern bereitet, sind zweitens in den Texten selbst begründet. Viele Lehrmittel, die in der Berufsschule eingesetzt werden, richten sich an unterschiedliche Zielgruppen. Häufig enthalten sie sowohl Basisinformationen für Auszubildende als auch hoch differenziertes Spezialwissen für Hochschulabsolventen. Außerdem werden in vielen Fachtexten Informationen nur stichwortartig präsentiert. Auf die Entwicklung inhaltlicher Zusammenhänge wird weitgehend verzichtet, sodass diese Texte kein zusammenhängendes Ganzes bilden. Auch fachliche Darstellungen, die sich auf Berufsfelder beziehen, die häufigen Veränderungen unterworfen oder gerade erst neu entstanden sind, lassen sich oftmals nur schwer nachvollziehen. Diese Texte sind wenig erprobt und präsentieren ihre Inhalte oftmals in einer sprachlich und damit in der Regel auch logisch unzulänglichen Form. Die Probleme, die das Leseverstehen

Berufsschülerinnen und -schülern bereitet, sind drittens auf die fehlenden lesedidaktischen Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer zurückzuführen. Die Disziplin „Lesedidaktik“, die zur Vermittlung einer umfassenden Lesekompetenz befähigt, war und ist bislang nicht Bestandteil der Lehrerausbildung. Dies gilt sowohl für die Ausbildung im Fach Deutsch als auch für die Lehrerausbildung in naturwissenschaftlichen und berufsspezifischen Unterrichtsfächern.

Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz können nur dann wirklich greifen, wenn sie folgende Grundsätze berücksichtigen:

1. Alle Auszubildenden sollen lesetechnisch so gefördert werden, dass sie den gewachsenen Anforderungen einer Berufsausbildung genügen können.
2. Unterrichtstexte müssen zum Teil überarbeitet bzw. neu geschrieben werden. Außerdem sollten Texte, die im Unterricht eingesetzt werden, generell nicht ausschließlich von Fachexperten, sondern unter Mitwirkung von Didaktikern und Linguisten verfasst werden.
3. Alle Lehrkräfte benötigen eine Aus- und Weiterbildung in der Didaktik des Leseverstehens. Mithilfe geeigneter Schulungen soll bewirkt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer das Lesen künftig regelmäßig als eine Methode der Stoffvermittlung im Unterricht einsetzen und die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler mithilfe „guter Leseaufträge“ fördern.

Daraus folgt für die Gestaltung des Unterrichts an berufsbildenden Schulen, dass

- unterrichtsrelevante Informationen nicht ausschließlich mündlich vermittelt, sondern u. a. anhand von Texten erarbeitet werden.
- die Vermittlung von Lese- und Lern-techniken und die Vermittlung von Sach- und Fachwissen auf der Grundlage von Texten nicht als getrennte,

sondern vielmehr als miteinander verbundene Vorgänge verstanden werden.

- Leseförderung in jedem Unterricht stattfindet, in dem sprachliche Leistungen gefordert werden. Mit anderen Worten: Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler soll und muss auch im Fachunterricht gefördert werden.

Einige theoretische Grundlagen: Voraussetzungen des Leseverstehens

Routinierte Leserinnen und Leser einer Tageszeitung lesen nie die ganze Zeitung. Ob sie nun 10%, 30% oder 50% des Inhalts lesen – auf jeden Fall wählen sie aus. Sie lesen vorzugsweise Artikel zu Themen, die sie seit Längerem mitverfolgen und über die sie daher schon einiges wissen. Außerdem lesen sie meistens keine ganzen Artikel, sondern lediglich Auszüge. Dennoch sind offenbar die Voraussetzungen dafür gegeben, dass sie das Gelesene verstehen.

Wenn sich solche Leserinnen und Leser bei ihrer Zeitungslektüre zwischendurch anderen Ressorts zuwenden und Artikel über Themen lesen, mit denen sie inhaltlich wenig vertraut sind, sind sie ungleich stärker gefordert. Sie werden mit unbekanntem Termini und Abkürzungen konfrontiert und haben nicht genügend Hintergrundwissen, um die Artikel bis ins Einzelne verstehen zu können. Eine solche Lektüre lässt häufig den Eindruck zurück, dass der geleistete Aufwand und der Ertrag in einem Missverhältnis zueinander stehen. Offenbar mangelt es in diesen Fällen an bestimmten Voraussetzungen für das Leseverstehen.

Auszubildende können sich die Texte, die im Unterricht behandelt werden, meistens nicht selbst aussuchen. Sie machen solche Leseerfahrungen daher recht häufig. Es gelingt ihnen nicht, einen Zugang zum Gedruckten

zu finden. Das Verstehen will sich nicht einstellen, weil eine oder mehrere der zentralen Voraussetzungen für ein verstehendes Lesen nicht gegeben sind. Dazu zählen insbesondere:

Die Kenntnis des Sprachsystems

Die Lesenden müssen die Sprache, in der ein Text verfasst ist, bis zu einem bestimmten Grad verstehen. Der Begriff „Sprache“ erstreckt sich hier auf Wörter und Wendungen, Satzkonstruktionen, Sprachbilder und auf stili-

stisch geprägte Sprachformen. Schwächen im Leseverstehen werden häufig vorschnell auf mangelndes sprachliches Wissen zurückgeführt. Wie jedoch die Fremdsprachendidaktik beweist, können Texte auch von Leserinnen und Lesern verstanden werden, die über sehr beschränkte Kenntnisse der betreffenden Sprache verfügen. Dies gelingt allerdings nur dann, wenn bei der Lektüre geeignete Techniken angewendet werden

Der Einsatz des Weltwissens

Jeder Text setzt stillschweigend ein bestimmtes Weltwissen voraus, auf dem er aufbaut. Das individuelle Weltwissen wird auch Vorwissen genannt. Es umfasst das gesamte Wissen, das ein Mensch in seinem Leben erworben hat.

Schwache Leserinnen und Leser können bestimmte Texte nur dann verstehen, wenn dieses Wissen aktiviert wird. Im Unterricht sollte daher das Weltwissen, das das Verstehen eines bestimmten Textes unterstützen kann, grundsätzlich vor der Lektüre thematisiert werden. Wenn die Lehrkraft davon ausgehen muss, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen nur in Bruchstücken oder gar nicht besitzen, muss sie die entsprechenden Informationen zur Verfügung stellen. Die Lesenden können das notwendige Vorwissen dann mithilfe geeigneter Definitionen, Erklärungen, Vergleiche, Abbildungen etc. selbst aufbauen.

Das Verständnis des Kontextes

Um einen Text aktiv lesen und verstehen zu können, muss man wissen, in welchem Kontext er steht. Der Begriff „Kontext“ bezeichnet hier nicht nur den Zusammenhang zwischen einem Text und anderen Texten bzw. Inhalten, sondern vor allem den Stellenwert, den ein bestimmtes Thema in der Welt eines Lesers bzw. einer Leserin einnimmt.

Daher sollten nicht nur die Lehrkräfte wissen, warum bestimmte Texte im Unterricht gelesen werden. Auch die Lernenden sollten vorab darüber aufgeklärt werden, welche Rolle diesen Texten im Unterricht zukommt. Wenn dieser Kontext vor dem Lesen eines Textes transparent gemacht wird, kann zu einem gewissen Teil die natürliche, intrinsische Motivation ersetzt werden, über die Leserinnen und Leser verfügen, die sich ihre Lektüre nach ihren eigenen, zweckorientierten Kriterien ausgesucht haben.



Raffaello Sanzio, *Astrologia*.

Das Erkennen der Textsorte

Ein weiterer wichtiger Schlüssel zum Leseverstehen sind grundlegende Textsortenkenntnisse. So können z. B. Informationen aus einer Zeitung erst dann wirklich verstanden werden, wenn zwischen Nachricht, Kommentar und Werbung unterschieden wird. Die Textsorte zeigt die jeweilige Absicht an, die einen Text prägt. Sie lässt deutlich werden, ob ein Text in erster Linie der Information, der Diskussion, der Motivation etc. dienen soll. Wenn die Textsorte nicht eindeutig zugeordnet werden kann, können auch bei routinierten Leserinnen und Lesern Zweifel daran aufkommen, wie ein Text zu verstehen sei. Dies gilt zum Beispiel für Texte, die durch einen ironischen Sprachgebrauch geprägt sind.

Anpassung an die Zielsetzung

Texte werden zu einem ganz bestimmten Zweck gelesen. Dieser ist häufig schon durch die Textsorte vorgegeben. So liest man etwa einen Fahrplan primär zur Informationsgewinnung, eine Zeitung, um das aktuelle Geschehen mitzuverfolgen, einen Krimi zur Unterhaltung und Fachtexte, um bestimmte Sachverhalte abzuklären. Die spezifische Motivation, die einer Lektüre zugrunde liegt, drückt sich auch im Umgang mit dem Text aus. Daher lesen geübte Leserinnen und Leser – auch wenn sie sich dessen nicht wirklich bewusst sind – unterschiedliche Texte auf völlig verschiedene Arten.

Nicht so die Leseschwachen, deren Art zu lesen vom schulischen lauten Lesen im Kreis geprägt ist. Sie begreifen das Lesen zwangsläufig als einen linear verlaufenden, langsamen Vorgang. Von dieser Vorstellung gilt es sie zu befreien. Leseschwache Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sich mit ihrer Art zu lesen an der jeweiligen Situation zu orientieren, d. h. auf den Unterricht bezogen: sich an die jeweilige Aufgabenstellung anzupassen. Sie müssen sich darin üben,

ihr Lesetempo und ihre Leserichtung (d. h. den Weg, den sie durch den Text zurücklegen) an der jeweiligen Zielsetzung, die durch eine bestimmte Situation oder Aufgabenstellung vorgegeben ist, auszurichten.

Aufträge statt Fragen – Das A und O einer erfolgreichen Förderung

Dem Auftrag, einen Text zu lesen, folgt im Schulunterricht häufig die Aufforderung, bestimmte Fragen zu diesem Text zu beantworten. Meist sollen die Schülerinnen und Schüler dabei rhetorische Detailfragen beantworten, deren Lösungen sich in der Regel eindeutig aus dem Text heraus ergeben. Mit solchen Aufgabenstellungen wird das Textverstehen nicht gefördert, sondern höchstens überprüft. Die Beantwortung der Fragen wird zum vorrangigen Ziel, obgleich die Fragen häufig nicht die Kernbotschaft des Textes betreffen. Geübte Lesende werden in diesen Fällen das tun, was das einzig Richtige ist: Sie werden sich der entsprechenden Lesetechniken bedienen und die Fragen Punkt für Punkt durchgehen. Schwache Leserinnen und Leser, die keine Lesetechniken beherrschen, werden bei solchen Aufgabenstellungen hingegen versagen. Sie werden versuchen, die Fragen zu beantworten, indem sie den linearen, sorgfältigen Lesevorgang wiederholen. Dieser ist jedoch viel zu schleppend und zu wenig flexibel, als dass Zusammenhänge erfasst, bestimmte Textstellen gefunden und Detailfragen geklärt werden könnten.

Lehrkräfte können solch eine unproduktive Vorgehensweise verhindern, indem sie ihre Schülerinnen und Schüler bei der Lektüre anleiten und für jede einzelne Leseaufgabe konkrete Zielsetzungen formulieren. Die verschiedenen Aufträge, die erfüllt werden müssen, korrelieren dann unmittelbar mit den unterschiedlichen Lesetechniken. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten diese Aufträge,

indem sie Textabschnitte auf eine jeweils angemessene Art und Weise lesen und dabei bestimmte Sprachhandlungen ausführen, die den Lesevorgang strukturieren und ihr Textverständnis fördern. So halten sie etwa die Resultate ihrer Lektüre fest, indem sie Notizen oder Skizzen anfertigen. Mit jedem abgeschlossenen Auftrag kommen die Schülerinnen und Schüler ihrem jeweiligen Ziel einen Schritt näher. Das kann z. B. darin bestehen, die Kerninhalte eines Texts zu verstehen, bestimmte Details herauszuarbeiten, spezielle Informationen zu suchen und hervorzuheben oder eine Diskussion vorzubereiten.

Viele Lehrkräfte stellen sich die Frage, ob es wirklich ihre Aufgabe sei, ihre Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt durch einen Text zu führen. Sie befürchten, dass sie die Jugendlichen auf diese Weise kaum zur Selbstständigkeit erziehen können und wenden ein, dass derartige Hilfestellungen außerhalb der Schule auch nicht geboten würden.

Wer solche Zweifel hegt, sollte Folgendes bedenken: Schülerinnen und Schüler werden die Lesetechniken, die sie sich in der Sekundarstufe I nicht angeeignet haben, nach ihrer Abschlussprüfung nicht mehr spontan entwickeln. Im Gegenteil: Ihr Leseverstehen wird fortan durch falsche und völlig wirkungslose Lesestrategien behindert. So lesen die meisten schwachen Leserinnen und Leser prinzipiell zu langsam. Außerdem konzentrieren sie sich zu sehr auf die Textstellen, die sie nicht verstehen.

Solche Schülerinnen und Schüler können durch „gute“ Aufträge gezielt gefördert werden, die sie anregen, effiziente Lesetechniken zu benutzen. Wenn diese regelmäßig im Unterricht verwendet werden, bilden Schülerinnen und Schüler fast zwangsläufig Leseroutinen aus. Es gelingt ihnen dann mit der Zeit immer besser, ihr Lesetempo zu steigern, Hilfsmittel gezielt einzusetzen und ihre Arbeits-



Astrologo.

ergebnisse in einer adäquaten Form festzuhalten. Auf diese Weise können sich unselbstständige, schwache Leserinnen und Leser allmählich zu selbstständigen und routinierten entwickeln.

Die Top-down-Lesestrategie

Von der immer noch stark verbreiteten Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler Texte grundsätzlich bis ins letzte Detail verstehen sollten, muss man sich verabschieden. Beim Lesen sind – wie auch im mündlichen Unterricht – die Verstehens- und vor allem die Behaltensleistungen der Lernenden sehr unterschiedlich. Lehrkräfte können jedoch darauf hinwirken, dass alle Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung von Texten den jeweiligen Kontext erkennen, die wichtigsten Informationen bzw. die Kernaussagen verstehen und nicht bei den ersten anspruchsvolleren Details stecken bleiben. Diese Ziele werden annähernd erreicht, wenn die Lektüre durch entsprechende Aufträge so gelenkt wird, dass sich die Lesenden zunächst die übergeordneten, allgemeinen Textinhalte erarbeiten und sich anschließend einzelnen Details widmen. Ein solches Vorgehen, bei dem zuerst die generellen und danach die

detaillierten Inhalte erfasst werden, wird als “Top-down-Lesestrategie” bezeichnet.

Das umgekehrte Verfahren, bei dem die generelle Textaussage und der Kontext aus den einzelnen Wörtern und Sätzen eines Textes konstruiert werden, verläuft in der entgegengesetzten Richtung, also “bottom-up”. Bei diesem Verfahren erfassen die Lesenden die Details der Reihe nach, sodass sie erst nach und nach ein übergeordnetes Konzept von dem jeweiligen Text entwickeln können. Da wir jeden Text, den wir aus eigenem Antrieb zur Hand nehmen, vor dem Hintergrund unseres Weltwissens und im Rahmen eines ganz bestimmten Kontextes ausgewählt haben, spielt das äußerst anspruchsvolle Bottom-up-Lesen im Alltag eine untergeordnete Rolle.

Wenn Schülerinnen und Schüler gleich zu Beginn ihrer Lektüre die Voraussetzungen aufbauen können, die für ein verstehendes Lesen notwendig sind, ist dies eine Annäherung an freiwillig gewählte Lesesituationen. Die Aufträge, mit denen sie in die Erarbeitung eines Textes einsteigen, sollten ihnen vor allem dabei helfen, sich im Text zu orientieren, Hypothesen zum Textinhalt zu entwickeln, den jeweiligen Kontext zu erfassen und ihr eigenes Weltwissen einzubringen. Ferner kann man die Schülerinnen und Schüler mithilfe geeigneter Bildmaterials und typografischer Hervorhebungen dazu anregen, übergeordnete Zusammenhänge u.a.m. zu erkennen. Durch das Textverständnis, das die Schülerinnen und Schüler in dieser ersten Arbeitsphase gewinnen, wird das Leseverstehen des fortlaufenden Textes vorbereitet und unterstützt.

Auszubildende werden die Top-down-Lesestrategie mit der Zeit immer mehr verinnerlichen. Wenn sie die entsprechenden Lesetechniken im Unterricht oft genug angewendet und wiederholt haben, werden sie immer stärker dazu übergehen, diese Techniken selbst-

ständig einzusetzen. Daher empfiehlt es sich, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht regelmäßig mit Top-down-Lese- und Handlungsaufträgen durch den Text zu führen. Langsam Lesende werden dabei zwar nicht alle Aufträge ausführen können, aber sie werden mithilfe geeigneter Lesetechniken dazu in der Lage sein, die Kernidee, die globale Aussage und die wesentlichen Details von Texten selbstständig zu erarbeiten.

Auf der Internetseite des VOLI-Projekts sind neben weiteren Texten zur Leseförderung und Literaturverweisen auch eine Sammlung von didaktisierten Texten zu finden. Diese Texte mit lesefördernden Aufgaben wurden von Berufsschullehrpersonen für ihren Unterricht erarbeitet und erprobt. (http://s1.teamlearn.de/b-1-mv_voli)

Claudio Nodari

ist seit 1994 Leiter des Instituts für Interkulturelle Kommunikation Zürich (www.iik.ch) und betreut verschiedene Projekte zur Sprachförderung an der Volks- und Berufsschule. Seit 2003 ist er Dozent für DaZ-Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er hat verschiedene DaZ-Lehrmittel entwickelt und war lange Jahre Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der ETHZ. Hauptinteressen: DaZ-Didaktik (Leseverstehen, Schreiben, Wortschatz), Lehrmittel- und Curriculaentwicklung, Betreuung von Sprachförderprojekten.

Daniel Schiesser

ist Mitarbeiter des Instituts für Interkulturelle Kommunikation Zürich und Fachexperte für die Sprachförderung auf der Sekundarstufe I und II. Er hat nach einer Berufslehre auf dem zweiten Bildungsweg Slavistik und Germanistik studiert und an Berufsschulen unterrichtet. Hauptinteressen: Leseförderung, Lehrmittelentwicklung, Weiterbildung von Lehrpersonen.

Ulrike Arras
Hagen (D)

Da anni Ulrike Arras è attiva nel campo dei test per il tedesco L2 (TestDaf), un esame specifico indirizzato agli studenti stranieri che intendono iscriversi ad un'università tedesca. Muovendo da questa esperienza, l'autrice delinea alcuni importanti principi per la misurazione di competenze in lettura che dovrebbero aiutare gli insegnanti a scegliere le forme d'esame adeguate. Anzitutto ritiene importante la distinzione generale tra compiti che mirano all'esercitazione della comprensione del testo e compiti funzionali invece alla valutazione di tali capacità. Inoltre occorre tenere in considerazione l'obiettivo la valenza pedagogica di un test. Ne conseguono indicazioni per lo sviluppo dei test che concernono in particolare i criteri di scelta dei testi, la forma degli esercizi e la determinazione del livello di difficoltà. L'ampio spettro di possibilità di valutazione può contribuire alla relativizzazione dell'importanza della valutazione stessa. L'articolo conclude con una "checklist" per lo sviluppo di compiti per la valutazione della comprensione del testo, strutturata in relazione al pubblico mirato, alla scelta dei testi, alla definizione degli item e ai criteri di valutazione. (red.)

Testen und Beurteilen des Leseverstehens in der Fremdsprache

1. Vorbemerkung

Die Konzipierung von Tests zur Messung der Lesekompetenz – so wie die Konzeption jedweden Tests – erfordert einige grundlegende Überlegungen und Entscheidungen, die der folgende Beitrag skizzieren möchte. Neben dem Testkonstrukt, welches entscheidend von der Zielgruppe und dem Testziel abhängt, ist das Format der Prüfung, also die so genannten *test specifications* wie Testinhalt, Itemtyp und Beurteilungsverfahren etc. festzulegen. Im Gegensatz zu Testinstitutionen, die standardisierte Tests entwickeln, stehen Lehrkräfte vor der Frage, welche Testformen für den Kontext Unterricht (*classroom assessment*) und welche Testformen hingegen eher für formelle Tests geeignet sind. Die hier angebotenen Entscheidungshilfen möchten nicht zuletzt für die prinzipiellen Unterschiede zwischen Aufgaben sensibilisieren, die Leseverstehen trainieren und solchen, die Leseverstehen testen.

2. Ziele, Inhalte und Formate

Anders als bei der Überprüfung der Schreibkompetenz oder der mündlichen Kommunikationsfähigkeit entzieht sich der Verstehensprozess beim Hören und beim Lesen einer direkten Beobachtung: „The process is normally silent, internal, private.“ (Alderson 2000: 4)¹. Dieser Befund hat entscheidende Auswirkungen auf die Testkonstruktion. Denn während wir beispielsweise bei der Messung von Schreibkompetenz Schreiben elizitieren und anhand des Produkts (eines schriftlich fixierten Textes) direkt die Leistung beobachten und evaluieren können (Performanztest), sind wir im

Falle der Messung von Lesekompetenz auf indirekt erhobene Daten angewiesen (Kompetenztest). So können wir beispielsweise anhand eines Multiple-Choice-Tests zur Messung von Lesekompetenz nur eine Aussage über die Lesekompetenz treffen, wenn dem Testverfahren eine Hypothese zugrunde liegt über den Zusammenhang von sprachlicher und kommunikativer Kompetenz. Das bedeutet: Die Testaufgabe ist so zu konstruieren, dass sie das zugrunde liegende Testkonstrukt (z. B. die kommunikative Kompetenz des Verarbeitens bzw. Verstehens von bestimmten Detailinformationen eines Lesetextes) zu erfassen vermag.

Der Bestimmung von Testziel und *test specifications* dienlich ist die Heranziehung einiger Begriffe und Dichotomien. Eine gerade für Lehrkräfte zentrale Unterscheidung ist jene des formellen versus informellen Testens. Formelle Tests, insbesondere wenn es sich um so genannte *High-Stakes-Tests* handelt, also Prüfungen, von deren Ergebnis für das Individuum vieles abhängt, etwa ein Stipendium oder – um das Beispiel TestDaF anzuführen² – der Zugang zu einem Studium an einer deutschsprachigen Hochschule, müssen zentrale Testgütekriterien berücksichtigen. Ein hohes Maß an Standardisierung ermöglicht es, diese Gütekriterien zu erfüllen, vor allem Reliabilität und Objektivität, aber auch Praktikabilität und Ökonomie.³ Standardisierte Tests berücksichtigen jedoch keine individuellen Faktoren (Lernbiografie, Herkunftssprache etc.), um die genannten Kriterien einzuhalten. Die Aussagekraft standardisierter Tests kann für Lehrkräfte daher durchaus begrenzt sein, denn sie messen nicht

unbedingt solche Aspekte, die für die Optimierung von Unterricht, Lernberatung etc. von Belang sind. Wenn beispielsweise ein standardisierter Test Lesen als das Verstehen einfacher Sätze operationalisiert, „then the other aspects of student’s ability to reading in context in a wider sense are left out“ (Leung, 2005: 871). Die unterrichtliche Praxis hingegen ermöglicht die Individualisierung von Tests etwa zur Erfassung des Lernfortschritts (*achievement tests*) einer Klasse oder zur Erstellung individueller Profile in Form von Diagnose-tests, um SchülerInnen gezielt in ihrem Lernen zu unterstützen oder zu beraten. Vor diesem Hintergrund spielt *classroom embedded testing* oder *classroom assessment* eine wichtige Rolle: Es bietet neben „close-up information on student learning in context“ auch Hinweise, die für die Entwicklung bzw. Überarbeitung didaktischer und curricularer Ansätze erforderlich sind. Leung kommt daher zu dem Schluss, Leistungsmessung im unterrichtlichen Kontext spiele „an important and indispensable educational role that is quite different from standardized testing“ (Leung, 2005: 885). Freilich können informelle, nicht standardisierte Tests zentrale Gütekriterien nur unzureichend einhalten. Dies betrifft insbesondere die Reliabilität, denn in der Regel stehen kaum genügend Ressourcen zur Verfügung, um neben der Testkonzeption und -erstellung auch die Erprobung von Aufgaben zu ermöglichen und die Qualität der Aufgaben mittels statistischer Verfahren abzusichern. Vor diesem Hintergrund ist es nötig, die begrenzte Aussagekraft derart ermittelter Leistungen stets im Auge zu behalten; die Ergebnisse dieser im unterrichtlichen Geschehen integrierter Leistungsmessung dürfen somit nicht für „public comparison“ oder für „reporting purposes“ eingesetzt werden (Leung, 2005: 885). Eine weitere für Lehrkräfte wichtige Differenzierung ist jene zwischen be-

zugsgruppen- und kriterienorientiertem Testen. Beim bezugsgruppenorientierten Vorgehen, zuweilen auch als normorientiertes Testen – *norm-referenced* (Hughes, 2003) – bezeichnet, wird die individuelle Leistung mit den Ergebnissen der anderen Prüflinge verglichen, so dass die erreichbaren Niveaustufen oder „Bestehensgrenzen“ erst nach Durchführung der Prüfung bzw. erst anhand der Ergebnisse festgelegt werden. Beim kriterienorientierten Testen (*criterion-referenced*, Hughes, 2003) wird die individuelle Leistung hingegen in Bezug auf zuvor festgelegte Kriterien – beispielsweise Skalen oder festgesetzte Kompetenzniveaus – beurteilt. Dabei ist eine Justierung der Bestehensgrenzen oder erreichbaren Kompetenzniveaus unter Einbezug der tatsächlich gezeigten Leistungen nicht vorgesehen. Auch hier ist die Entscheidung für oder gegen das hinsichtlich der Testgütekriterien zu favorisierende kriterienorientierte Testen abhängig vom Testziel: Sollen die Ergebnisse des Tests allein im Unterricht verwendet werden, so ist auch aus lernpsychologischen und zeitökonomischen Gründen ein normorientiertes Vorgehen durchaus vertretbar. Sollen die Ergebnisse jedoch Grundlage für kurs- oder institutionsübergreifende curriculare Entscheidungen sein, so sollte das kriterienorientierte Verfahren herangezogen werden.

Das Testziel hat auch Konsequenzen für die Frage, welches Format einem Test zugrunde gelegt wird: Soll es um integriertes (*integrated*) oder um isoliertes (*discrete-point* oder *analytic*) Testen gehen? Discrete-point-Tests „zielen auf die Messung der Kenntnis spezifischer isolierter sprachlicher Phänomene“ (Grotjahn, 2003: 37), d. h. das zu überprüfende Phänomen wird weitgehend eingegrenzt, etwa auf eine Teilfertigkeit oder die Beherrschung bestimmter sprachlicher Strukturen. Es handelt sich meistens um geschlossene Aufgabentypen wie Multiple-

Choice- oder Zuordnungsaufgaben, deren Auswertung als ökonomisch und objektiv gilt. Bei integrativen Tests hingegen geht es darum, „to gain a much more general idea of how well students read“ (Alderson, 2000: 207). Sie entsprechen eher „dem tatsächlichen Sprachgebrauch in realen Kommunikationssituationen“ (Bolton 1996: 103) und sollten daher gerade im Unterricht nicht fehlen. Integrative Tests versuchen, verschiedene für das Leseverstehen relevante Handlungen zu aktivieren. Gemeinhin werden komplexe Aufgaben wie etwa die schriftliche Zusammenfassung eines Lesetextes in der Zielsprache (ein Aufgabentyp, der nicht allein Lesekompetenz, sondern auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie strategisches Wissen erfordert und ein aufwändiges Auswertungssystem verlangt), teils aber auch C-Tests oder *cloze tests* als solche integrativen Aufgaben angesehen.⁴ Die Entscheidung für isoliertes oder integriertes Testen und damit die Konzipierung der Leseverstehensaufgaben basiert auf folgenden Einzelaspekten: den zu messenden Lese- und Verstehensstrategien, der inhaltlichen bzw. thematischen und sprachlichen Gestaltung des Textes, der Textsorte, dem Itemtyp, mithilfe dessen das Verstehen beurteilt werden soll, und dem Beurteilungsverfahren. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Testkonstruktion, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

3. Testkonstruktion

3.1 Textauswahl

Selbstredend nimmt der Lesetext in einer Leseverstehensaufgabe eine zentrale Rolle ein. Die Textauswahl muss daher anhand von Kriterien erfolgen, welche bestimmt werden durch das Testkonstrukt, das Testziel und die zu überprüfenden Sprachhandlungen. Zu nennen sind insbesondere Merkmale wie die sprachliche Gestaltung des

Textes (Register, syntaktische Strukturen etc.), die Textsorte, aber auch die Textlänge usw. Ein in diesem Kontext häufig diskutiertes Anliegen ist die Authentizität. Zwar ist ein hohes Maß an Authentizität – nicht nur des Textes selbst, sondern auch der damit verbundenen Sprachhandlungen – wünschenswert, nichtsdestotrotz erweist sich die Einhaltung dieses Gütekriteriums gerade bei der Konstruktion von Testaufgaben oft als problematisch.⁵ Dem Forschungsstand nach erscheint zumindest eine gemäßigte Authentizität erforderlich, die sich auf die einzuhaltenden Textmerkmale beschränkt, so dass die Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen und textstrukturellen Merkmale authentisch „aussehen“. Beispielsweise kann ein Zeitungstext angesichts der begrenzten Testzeit u. U. nicht in voller Länge verwendet werden, eine Kürzung oder Didaktisierung bzw. seine Einrichtung als Basis einer Testaufgabe ist also nötig. Dies erscheint legitim, so lange gewährleistet wird, dass die charakteristischen Merkmale des zugrunde gelegten Textes (etwa Merkmale journalistischer Texte) beibehalten werden.

3.2 Itemformate

Die Wahl der geeigneten Itemformate ist ebenfalls von Bedeutung, nicht allein im Hinblick auf das Testziel, sondern auch im Hinblick auf die Testgütekriterien. Prinzipiell können geschlossene, halboffene und offene (mehr oder weniger steuernde) Aufgabentypen unterschieden werden.⁶ In standardisierten Tests wird das Leseverstehen meist mit Hilfe geschlossener oder halboffener Formate getestet, insbesondere Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Aufgaben in Form von Alternativantworten oder Kurzantworten zu Fragen zum Lesetext. In nicht-standardisierten Tests, vor allem bei der Messung von Lesekompetenz im Unterricht, werden eher offene Auf-

gabentypen verwendet. Hierbei sind oftmals inhaltliche Fragen zum Lesetext zu beantworten; aber auch weit komplexere Aufgaben, die über das Leseverstehen hinausreichende kognitive Operationen erfordern, sind üblich wie z. B. die bereits erwähnte Zusammenfassung eines Lesetextes, also eine Textreproduktion. Ein gerade auch an der Hochschule (in philologisch geprägten Studiengängen) verbreitetes Testformat stellt immer noch die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Erstsprache dar oder auch eine inhaltliche Zusammenfassung in der Erstsprache.⁷

Bei der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Aufgaben- bzw. Itemformat befindet sich die Testkonstruktion stets in einem Dilemma, denn sie muss verschiedene, sich teils zuwiderlaufende Gütekriterien berücksichtigen. Zum einen soll ein Test ein hohes Maß an Authentizität und Validität aufweisen, d. h. die durch den Test elizitierten kognitiven Operationen sollen möglichst auch für eine reale Sprachverwendungssituation relevant sein (Bachman/Palmer, 1996: 10ff.). So zeigt ein Lesetest, bei dem die wichtigsten inhaltlichen Aussagen eines zielsprachlichen Fachtextes (in der Fremdsprache oder in der Erstsprache) zusammenzufassen sind, einen hohen Grad an Augenscheinvalidität; denn Aktivitäten wie die Verarbeitung fremdsprachlicher Fachliteratur mit Hilfe eines Exzerpts – eventuell zur weiteren Verwendung in Form eines Referats – sind Sprachhandlungen, die für den Alltag von Studierenden von Belang sind. Wenn es sich bei der Zielgruppe also um Studierende handelt, kann ein solches Testdesign in Erwägung gezogen werden. Jedoch schränkt die Praktikabilität dieses Testdesigns die Qualität des Tests ein, denn die Auswertung und die Einstufung der Leistung entpuppt sich als sehr aufwändig hinsichtlich der einzusetzenden Ressourcen wie Zeit und Personal. Auch die Reliabilität kann die Güte des Tests

beeinträchtigen, denn für eine reliable Beurteilung der durch den offenen Aufgabentyp elizitierten Leistung müssen Maßstäbe und Kriterien entwickelt und ggf. skaliert werden. Zudem bleibt ungeklärt, inwiefern das Produkt, die Zusammenfassung, tatsächlich auf die zu elizitierenden Lesestrategien schließen lässt. Umgekehrt sind geschlossene Aufgabentypen wie Multiple-Choice-Tests zwar hoch reliabel und vor allem im Falle von maschineller Unterstützung bei der Auswertung der Ergebnisse auch sehr ökonomisch, jedoch kann ggf. die Validität eingeschränkt sein, weil anhand des Ergebnisses (ein Punktscore) nur bedingt auf die tatsächlich zugrunde liegende Leseverstehenskompetenz bzw. die verwendeten (und zu testenden) Lesestrategien geschlossen werden kann. Jeder Itemtyp bringt daher Vorteile, aber auch Nachteile mit sich. Der Konzipierung eines (Lese-)Tests dienlich ist daher der von Bachman und Palmer (1996: 17ff.) entwickelte Ansatz der *test usefulness*, die sich aus dem Zusammenspiel aller Testgütekriterien (Bachman und Palmer nennen hier Reliabilität, Konstruktvalidität, Authentizität, Interaktivität, Impact und Praktikabilität) ergibt.

4. Schwierigkeitsbestimmung

Insbesondere für *High-Stakes-Tests* von zentraler Bedeutung ist die Konstanthaltung der Schwierigkeit. Das heisst: Wenn ein Test zur Messung der Leseverstehenskompetenz vorgeht, das Niveau A2 abzudecken, dann müssen die dabei eingesetzten Aufgaben diesem Niveau stets entsprechen und zwar unabhängig vom Termin ihres Einsatzes. Denn wenn Tests zu unterschiedlichen Prüfungsterminen Schwierigkeitsvarianz aufweisen, dann ist nicht nur die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt, sondern für die Prüflinge erweist sich der Test auch als unfair (nicht die Lei-

stung ist ausschlaggebend, sondern das Testereignis).

In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, was überhaupt eine schwierige Leseversteheraufgabe kennzeichnet. Textverstehen ist prinzipiell in starkem Maße abhängig von der Person der Rezipientin bzw. des Rezipienten und damit von subjektiven Faktoren wie Interesse, Lesemotivation, Lesestil, aber auch vom thematischen, kulturellen und Weltwissen, von der Vertrautheit mit der Textsorte usw. Diese Subjektivität des Leseprozesses stellt die Testerstellung vor die Aufgabe, Lesetests so zu konstruieren, dass die Verstehensziele und möglichst auch die Lesestile seitens

der Prüflinge weitgehend ähnlich sind. Die Schwierigkeit hängt also von verschiedenen Faktoren ab, es handelt sich um eine komplexe „Wechselbeziehung von Merkmalen des jeweiligen Lesetextes, von Eigenschaften der zugehörigen Items, von Spezifika der Instruktion sowie von personenspezifischen Merkmalen“ (Grotjahn, 2000: 23f.). Auch Erkenntnisse aus der Lesbarkeitsforschung und aus Untersuchungen zur Bestimmung von Aufgabenschwierigkeiten⁸ zeigen, dass sich die Schwierigkeit von Leseversteheraufgaben nur sehr beschränkt einschätzen lässt. Was die Festlegung der Schwierigkeitsdeterminanten (und damit die Möglichkeit, die Schwie-

rigkeit unterschiedlicher Leseversteheraufgaben zu kontrollieren und konstant zu halten) anbelangt, so lässt sich das Problem auf zwei grundlegende Fragen reduzieren: Was ist ein schwieriger Lesetext und was sind schwierige Fragen zur Überprüfung des Leseversteherens? Nützliche Zusammenstellungen von Schwierigkeitsdeterminanten für die Konstruktion von Lese- und mit einiger Modifikation auch von Hörversteheraufgaben finden sich bei Freedle/Kostin zum Hörverstehen (1999: 26ff.) und bei Grotjahn (2000: 47) zum Leseverstehen. Folgende Kategorien sind hierbei zu unterscheiden:

- Faktoren, die die Schwierigkeit des Textes bestimmen,
- Faktoren, die die Itemschwierigkeit determinieren und schließlich
- Faktoren, die die Text-Item-Relation bestimmen.

Erst aus dem Zusammenspiel dieser drei Aspekte lässt sich die Schwierigkeit einer Leseversteheraufgabe näher bestimmen. So kann ein sich durch eine hohe *type-token-ratio*⁹ auszeichnender Text, der zudem ein Thema behandelt, welches den Prüflingen weitgehend unbekannt ist und darüber hinaus einen hohen Abstraktionsgrad aufweist, im Hinblick auf die Gesamtschwierigkeit der Prüfung relativiert werden, wenn die Items leicht fokussierbare Informationen abtesten, deren Verständnis zudem kein Detailverstehen erfordert. Umgekehrt kann die Schwierigkeit eines Lesetests hoch sein, auch wenn der Lesetext selbst wegen seiner sprachlichen und inhaltlichen Determinanten als eher leicht einzustufen ist, die Fragen zum Text selbst jedoch komplex sind, also beispielsweise auf implizite Informationen abzielen.

Die Schwierigkeit einer Aufgabe ist jedoch nicht allein von den Text- und Itemfaktoren abhängig, sondern auch von der Beurteilung bzw. vom Beurteilungsmaßstab. Das bedeutet: Eine schwierige Aufgabe wird leichter,



Pia Di Stefano, *La cartomante*.

wenn die Beurteilung milde ist. Oder umgekehrt: Auch eine hinsichtlich der genannten Faktoren leichte Aufgabe kann sich als schwierig erweisen, wenn die Maßstäbe bei der Beurteilung streng sind. Das Beurteilungsverfahren ist prinzipiell von der Wahl des Itemtyps abhängig. So erfordern offene und in geringerem Ausmaß halboffene Itemtypen die Auswertung mithilfe von Beurteilungskriterien oder Musterlösungen. Die BeurteilerInnen müssen dabei Aussagen über die Leseverstehenskompetenz anhand einer meist schriftlichen Leistung treffen: Sie müssen Text rezipieren, ggf. rekonstruieren, interpretieren, mit den Vorgaben abgleichen und schließlich ein Urteil fällen bzw. die erhobene Leistung einer bestimmten Leistungsstufe zuordnen. Bei geschlossenen Itemtypen hingegen werden die korrekt gelösten Items erfasst, der ermittelte Punktscore verweist sodann auf die erreichte (und zuvor festgelegte) Kompetenzstufe.

Ein in der Entwicklung befindliches Instrument zur Kategorisierung und Schwierigkeitsbestimmung von Testaufgaben stellt das so genannte *Manual* dar. Darin enthalten sind Raster, mit deren Hilfe vor allem Testinstitutionen ihre Sprachprüfungen den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zuordnen können. Das *Manual* wird im Kontext des vom Europarat 2003 in Auftrag gegebenen Projekts *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR* entwickelt (nähere Informationen unter www.coe.int oder www.alte.org).

5. Üben versus Testen

Üben und Testen haben prinzipiell unterschiedliche Zielsetzungen – einerseits. Andererseits jedoch wird die Ausbildung der Lesekompetenz in einer Fremdsprache gerade dadurch optimiert und individualisiert, dass

Gelerntes überprüft und evaluiert wird, sei es summativ oder formativ durch Lehrkräfte oder Institutionen, sei es durch Selbstkontrolle und Instrumente der Selbstevaluation. Allerdings stehen die Interessen der Lernenden oder der Prüflinge den Interessen der Testinstitution bzw. der testenden Person oftmals entgegen. Während Prüflinge eine Prüfung bestehen und vielleicht sogar dabei gut abschneiden wollen – unabhängig von ihren tatsächlichen Kompetenzen –, liegt es im Interesse der testenden Instanz, ein möglichst zuverlässiges und valides Bild der tatsächlichen Leseverstehenskompetenz zu erhalten, entweder um Entscheidungen hinsichtlich des Prüflings zu treffen (Kurszuweisung, Zeugnis etc.) oder auch für eine Evaluation des Unterrichts oder der eigens entwickelten Lernmaterialien. Zudem spiegeln Testaufgaben meist nicht genau die Sprachhandlungen wider, die in realen Situationen vorkommen. Mit anderen Worten: Während Testaufgaben meist so konzipiert sind, dass sie bestimmte Fertigkeiten überprüfen, ist die Welt außerhalb der Testsituation nicht nach Fertigkeiten gegliedert. Diesen Einwand vermag Testen im unterrichtlichen Kontext dahingehend aufzuheben oder zu relativieren, dass sich das *classroom assessment* solcher Evaluationsinstrumente bedient, die das Lesen integriert, also kombiniert mit anderen Fertigkeiten, überprüfen. So umfasst die Handlung „ein Referat halten“ mehrere relevante Sprachhandlungen, wie z. B. das Recherchieren und Lesen einschlägiger Literatur, dabei Exzerpte anfertigen, eine Vorlesung zum Thema verfolgen und Mitschriften machen, das Referat schriftlich konzipieren und schließlich mündlich vortragen. Was die Überprüfung der Kompetenzen anbelangt, so kann die Evaluation „produktorientiert“ verlaufen. Das bedeutet: Die Beurteilung erfolgt allein anhand des Produkts (ein Referat wird gehalten). Eine Beurteilung der einzelnen Fertigkeiten kann jedoch kaum valide und reliabel und

damit fair erfolgen: ein insbesondere das integrierte Testen betreffendes Problem. Gerade im Kursverband sind jedoch auch kleinschrittige Evaluationen möglich, indem, auch in Gruppen- oder Paararbeit denkbar, die einzelnen Arbeitsschritte bewertet werden. Insgesamt bietet Leistungsmessung im Kontext Unterricht eine breite Palette an Evaluationsformen, so dass – auch aus Sicht der Lernenden – der Charakter des Testens relativiert werden kann.

6. Statt einer Zusammenfassung: Checkliste für die Konstruktion von Leseverstehensaufgaben

Die folgende Checkliste benennt zentrale Probleme bei der Erstellung von Testaufgaben, hier in erster Linie in Hinblick auf Leseverstehensaufgaben, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dient lediglich der Orientierung.¹⁰

Zielgruppe: Wer soll geprüft werden?

- Handelt es sich um eine den prüfenden Personen bekannte Gruppe, deren Lernweg bekannt ist?
- Handelt es sich hinsichtlich Alter, kultureller Herkunft und Lernbiografie um eine homogene Gruppe?
- Welches Alter haben die Prüflinge?
- Wie groß ist die Zielgruppe?

Testkonstrukt: Was sollen die Prüflinge unter Beweis stellen?

- Welche Operationen sind erforderlich?
- Welche Lese- und Verarbeitungsstrategien sollen verwendet werden?
- Welche Textsorten sollen zugrunde gelegt werden?
- Wie viel strategisches und zielkulturelles Wissen ist erforderlich?

Textauswahl:

- Welche Merkmale (Textsorte, Textlänge, sprachliche Strukturen, rhetorische Merkmale etc.) soll der Lesetext aufweisen?

- In welchem Verhältnis steht der Textumfang zum Umfang der zu verarbeitenden Items?
- Ist das Thema den Prüflingen bekannt? Wie viel Vorwissen ist erforderlich? Wie viel strategische Kompetenz ist notwendig?
- Wie vertraut ist den Prüflingen die Textsorte? Wie kulturspezifisch ist diese Textsorte?
- Welche Lese- und Textverarbeitungsstrategien werden durch das Testformat angestrebt und welche Strategien wenden die Prüflinge tatsächlich an?
- Sind Worterklärungen notwendig? Ist es ggf. Teil des Testkonstrukts, unbekannte Wörter kontextuell zu erschließen?
- Wie authentisch müssen die Texte sein?

Itemkonstruktion:

- Welche Itemformate sind hinsichtlich der zu elizitierenden Operationen (Lesestile, Detail- vs. Globalverstehen) angemessen?
- In welcher Sprache sind die Items zu verfassen (in der Ziel- oder Erstsprache)?
- Wie komplex (sprachlich und inhaltlich) sind die Items verfasst? Sind die Items bzw. Fragen zum Text klar und verständlich? Nicht Itemverstehen ist das erklärte Testziel, sondern Leseverstehen!
- Wie sollen die Informationen des Lesetexts verarbeitet werden? Welche Sprachhandlungen bzw. Lese-strategien sollen elizitiert werden? Und welches Itemformat ist geeignet, die zu elizitierenden Handlungen zu aktivieren?
- Wie unabhängig ist die zu lösende Aufgabe vom Weltwissen der Prüflinge? Wie unabhängig ist die zu lösende Aufgabe von anderen Items? Wie können das Ergebnis verfälschende Teststrategien kontrolliert werden (zu *test-wiseness* und *lucky guessing* s. beispielsweise Weir, 2005: 94f., zu *test-taking-strategies* s. Cohen, 2000).

Beurteilung:

- Wie kann eine zuverlässige und valide Beurteilung erreicht werden?
- Wie praktikabel muss das Auswertungsverfahren sein (geschlossene, halboffene, offene Aufgabentypen)? Welche personellen und finanziellen Ressourcen stehen zur Verfügung?
- Spiegeln die Beurteilungsmaßstäbe die angestrebten Kompetenzen wider?

Anmerkungen

¹ Zum Leseprozess sowie den Verstehensmodellen beim Lesen in der Fremdsprache s. exemplarisch Ehlers (1998) sowie Alderson (2000).

² Beim TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache) handelt es sich um eine seit 2001 weltweit administrierte Prüfung für ausländische StudienbewerberInnen, die planen, ein Studium an einer deutschsprachigen Hochschule aufzunehmen. Nähere Informationen zu Testziel und Prüfungsformat s. unter www.testdaf.de.

³ Zu den Gütekriterien eines Tests s. ausführlich Bachman/Palmer (1996).

⁴ Diskussion hierzu s. Alderson (2000: 207).

⁵ Zur Diskussion des Gütekriteriums Authentizität in Testaufgaben s. insbesondere Lewkowicz (2000).

⁶ Überblick, Diskussion und Beispiele für Testaufgaben zur Messung des Leseverstehens s. Doyé (1988), Alderson (2000) und Hughes (2003).

⁷ S. Doyé (1988: 44), kritische Diskussion s. beispielsweise Grotjahn (2003: 103f.).

⁸ Überblick s. Grotjahn (2000).

⁹ Die Type-Token-Ratio bezeichnet das Verhältnis zwischen der Summe verschiedener Wörter in einem Text zur Summe aller Wörter in einem Text. Je größer dieser Wert, desto komplexer ist der Text. Mit anderen Worten: Je mehr unterschiedliche Wörter in einem Text, desto schwieriger ist er zu rezipieren.

¹⁰ Praktische Anleitungen zur Testerstellung s. vor allem Hughes (2003), auch Davidson/Lynch (2002).

Literatur

- ALDERSON, J.C. (2000): *Assessing Reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
 BACHMAN, L. F. / PALMER, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press.
 BOLTON, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung: Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Berlin, Langenscheidt.
 COHEN, A. D. (2000): *Exploring strategies in test-taking: fine tuning verbal reports from*

respondents, in: Ekbatani, G. / Pierson, H. (eds.): *Learner-Directed Assessment in ESL*. Mahwah, N.J. / London, Lawrence Erlbaum, p. 127-150.

DAVIDSON, F. / LYNCH, B. K. (2002): *Testcraft. A Teacher's guide to Writing and Using Language Test Specifications*. New Haven / London, Yale University Press.

DOYÉ, P. (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.

EHLERS, S. (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen, Narr.

FREEDLE, R. / KOSTIN, I. (1999): *Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? The case of the construct validity of TOEFL's mini-talks*, in: *Language Testing* 16/1, p. 2-32.

GROTJAHN, R. (2000): *Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF*, in: BOLTON, S. (ed.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln, Gilde, p. 7-55.

GROTJAHN, R. (2003): *Leistungsmessung und Leistungsbewertung. Weiterbildungs-Masterstudiengang „Deutschlandstudien“. Studienschwerpunkt: Deutsche Sprache und ihre Vermittlung*. Erprobungsfassung 6/2003. FernUniversität in Hagen (unv. Manuskript).

HUGHES, A. (2003): *Testing for Language Teachers*. Second edition. Cambridge, Cambridge University Press.

LEWKOWICZ, J. A. (2000): *Authenticity in language testing: Some outstanding questions*, in: *Language Testing* 17-1, p. 43-64.

LEUNG, C. (2005): *Classroom Teacher Assessment of Second Language Development: Construct as Practice*, in: HINKEL, E. (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, p. 869-888.

WEIR, C. (2005): *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Palgrave, Macmillan.

Internetseiten

- www.alte.org
www.coe.int
www.testdaf.de

Ulrike Arras

ist Referentin für Testentwicklung im 2001 gegründeten TestDaF-Institut. Sie ist für die Schulung von Testautorinnen und Testautoren sowie Beurteilerinnen und -beurteilern von Prüfungsleistungen zuständig und führt Lehrveranstaltungen und Fortbildungen zu Fragen der Prüfungsvorbereitung und Leistungsmessung durch. Außerdem berät sie andere Testinstitutionen auf dem Gebiet des Testens fremdsprachlicher und muttersprachlicher Kompetenzen.



Hans Weber
Solothurn

The Trouble with Gender

Si vous parlez une langue “logique”, par exemple le français, vous vous étonnez ou vous moquez peut-être du genre de *das Mädchen* et *das Fräulein*. Mais alors, qu’en est-il de *la recrue*? Qu’une femme soit neutre, passe encore, mais qu’un homme soit féminin...

Pourtant toute chose a sa raison d’être: *La recrue* est le participe passé du verbe *recroître* (devenir plus grand, plus fort). La recrue était à l’origine une nouvelle levée de soldats en complément d’une troupe. Puis, comme cela arrive dans les langues, le mot a été appliqué à un seul élément du groupe, c’est à dire un soldat qui vient d’être incorporé.

La sentinelle est un emprunt à l’italien. La parola è nata dall’espressione “stare in sentinella” (cioè stare in ascolto). *Sentina* è un deverbale del tardo latino *sentinare* (evitare con astuzia un pericolo). È stato trasferito dall’azione all’attore, però come diminutivo: *la sentinella*. Perchè? Ironia? Übrigens zeigt auch das Deutsche diese Übertragung von der Tätigkeit auf den Täter: *die Wache*, *die Schildwache*.

Un troisième exemple: *la vigie*. Le mot vient du portugais *la vigia*, déverbal de *vigiar* (veiller), issu du latin *vigilare*. Ce qui est surprenant, c’est que ce mot désigne d’abord un petit îlot découvert à peine à la basse mer, et seulement plus tard un guetteur chargé de surveiller le large.

Wir können hier noch zwei deutsche Wörter anschliessen. Sie sind aber noch seltsamer und schwerer zu erklären als die französischen Bezeichnungen; denn sie waren zunächst (richtig) männlich, und sie wurden erst später weiblich – weshalb, scheint niemand zu wissen: *Die Geisel* und *die Waise*. Beim zweiten Wort umschiff das Volk die Klippe mit (allge-

mein) *das Waisenkind* und (männlich) *der Waisenknabe*. Für die Geisel haben die Journalisten noch keine Lösung; doch schlauerweise verwenden sie meist die Mehrzahl.

Sächliche weibliche Wesen

Das Genus von *das Weib* erklärt sich aus der Übertragung der Bezeichnung für eine Sache auf eine Person, wie bei *vigia*. Althochdeutsch *wīb*, altenglisch *wif*, altnordisch *vif* usw. gehen auf germanisch **wīva-* (Neutrum) zurück, das ursprünglich wohl “das Verhüllen” bedeutete, dann “Schleier” und schliesslich “verhüllte Braut”. Ähnlich gehört lateinisch *nupta* “Braut” zum Verb *nubere* “sich verhüllen”.

Und was die Wörter *Mädchen* und *Fräulein* betrifft, so müssen sie zwingend Neutra sein; denn die Verkleinerungen auf *-chen* und *-lein* sind systembedingt sächlich, ungeachtet des Genus des Stammworts – im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen, etwa italienisch *la figliola*, *il figliolo*. Dies erklärt auch folgende Merkwürdigkeit: Alle alemanischen weiblichen Vornamen beginnen mit S: ‘s Vreneli, ‘s Meieli, ‘s Heidi, aber auch ‘s Lisbeth und sogar ‘s Monique. Dass weibliche Vornamen sächlich sind und vom entsprechenden Artikel begleitet werden, diese Erscheinung ist im deutschen Sprachgebiet weit verbreitet, vom Rheinischen (dat Annemie) bis zu den schweizerischen und österreichischen Alpen. Zur Erklärung geht man von der Verkleinerungsform aus: ‘s Gretchen, ‘s Trinchen. Dieser Gebrauch wird verallgemeinert, und daher dann auch ‘s Karin, ‘s Gudrun, bis hin zu fremdländischen (“outlandish”) Namen: ‘s Fiona, ‘s Jessica. Solche Formen werden allgemein verwendet, nicht nur für junge Mädchen,

sondern selbst für Urgrossmütter.

Kann sein, dass Sprechern anderer Sprachen diese Namensformen als Ausdruck einer abschätzigen Haltung erscheinen. Dem ist jedoch keineswegs so; zum Beweis kann man anführen, dass der Bauer seine Kuh *die Alma* nennt, der Städter seine Katze *die Mini* – keineswegs *das*. Die sächlichen weiblichen Vornamen sind Ausdruck der Zärtlichkeit oder zumindest einer freundlichen Zuneigung. Doch wie alles, was in ständigem Gebrauch ist, kann sich der ursprüngliche Sinn verlieren, und die neue Namensform wird zur alltäglichen.

Le français, qui a perdu le neutre, utilise le masculin pour exprimer ce sentiment de tendresse: *mon chéri*, *mon p’tit*, adressés à une femme.

Männliche weibliche Wesen

All that must sound rather strange to speakers of English, the “language of natural gender”. But there is a further surprise in store for you: In the Scottish Gaelic pair *firionnach is boirionnach* (man and woman), both words are masculine! *Boirionnach* was originally neuter, but Gaelic, like a lot of other languages, lost neuter somewhere on the way. But why didn’t *boirionnach* become feminine? – By the way, this is no term of endearment like the German names, it’s just a neutral word for “woman”.

And that word, *woman*, goes back to Old English *wīfman* (= German **Weibmann*), which was of course masculine (the gender of a compound being determined by the last element). However, that state of affairs seems to have clashed with the English innate sense of logic, and the word became feminine already in the Old English period.

Geschichten aus grauer Vorzeit? Keineswegs: Noch heute verwendet man in der Umgebung von Koblenz (D) zwar *die Fra*, doch weitaus häufiger *dat Framönsch!*



Astrologo.

Menschenrechte

What has “homo (sapiens)” got to do with gender? Well, the languages that have only got one word for both the human being and the masculine being (anthropos/anêr, vir/homo, Mann/Mensch) consequently possess a word that contains “man and woman” as well as only “man”. Examples are English *man* and French *homme*. And as a result, the word expressing man and/or woman is annoyingly masculine.

Take the case of *Menschenrechte*, a concept existing in Germany as early as 1695. When first Virginia and then (in 1776) the Congress of the 13 United States of America embodied this principle in their constitutions, they intelligently avoided using the ambiguous word “man” and chose instead the wording *human rights*.

La Déclaration de 1789 évite une traduction mot à mot de l’expression américaine et parle des *droits de l’Homme*. Tout d’abord impératif de la langue, mais le mot ambigu “homme” est également un astucieux instrument de manipulation: L’on sait que les femmes n’eurent pas tous les droits qu’eurent les hommes; l’Assemblée nationale leur reconnaît simplement une “personnalité civile”.

Bien qu’aujourd’hui les femmes jouissent des mêmes droits que les hommes, on continue officiellement d’utiliser le terme ambigu “les droits de l’homme” en Europe. Pour remédier à cet état de choses, certains politiciens suisses proposent la traduction mot à mot rejetée en 1789, et qui sonne mal en français, *les droits humains*, tandis que le Canada (et la presse de qualité européenne) utilisent depuis des années une formule combien plus élégante: *les droits de la personne*.

Una sfida per il traduttore

Nella traduzione, “*la tavola*” diventa semplicemente “*der Tisch*” e “*die Zeitung*” “*il giornale*”. Diventa però

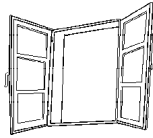
più difficile quando un essere o una cosa è nettamente maschile o femminile, come ad esempio nei racconti o nelle leggende.

Der Froschkönig muss natürlich männlich sein, aber in den romanischen Sprachen ist das Wort für “Frosch” weiblich... (la grenouille, la rana, etc.). Und die Verwandlung des Frosches in eine Kröte (le crapaud, il rospo, el sapo, etc.) ist auch nicht gerade elegant...

In Sage und Märchen sind Sonne und Mond eindeutig mit entweder weiblichen oder männlichen Eigenschaften versehen, verschieden je nach der Sprache. Es geht deshalb nicht an, zum Beispiel aus einer schützenden Mutter Sonne einen gestrengen “père soleil” zu machen! Volk und Dichter finden manchmal einen Ausweg: So trifft man im Deutschen Frau Luna oder die Mondgöttin beziehungsweise den Sonnengott an.

Im Altgermanischen waren die Eigenschaften von Sonne und Mond noch nicht so eindeutig festgelegt: Althochdeutsch findet man neben *mâno* (m.) auch *mânîn* (f.), neben *sunna* (f.) auch *sunno* (m.). Doch damals übersetzte man noch keine Märchen...

Note. English with its logical “he, she, it” may seem the ultimate solution to the problems we’ve been looking at. But no, there are more genderless languages than languages with gender in the world. Genderless languages have only one form for ‘he, she, it’ and their derivatives. In comparison with them, English is described as a language having a “vestigial natural gender system”. You’d like to know whether there are genderless languages in Europe? Well, yes; these are Armenian, Basque, Estonian, Finnish, Georgian, Hungarian, the Sami languages and Turkish – quite a handful in fact.



Claude Héman
Münchenstein/BL

Lire des textes littéraires en classe

Le défi d'une approche émotionnelle

In seinem engagierten Plädoyer spricht sich Claude Héman für eine emotional geprägte Annäherung an literarische Texte aus und entwirft ein Szenario, in dem sich selbständiges Arbeiten und gemeinsames Lernen ergänzen. Dementsprechend müssen die Schüler zunächst genügend Freiraum erhalten, um in einen Text "hineinzukommen", darin Parallelen zu eigenen Erfahrungen zu entdecken und sich schliesslich auch eine persönliche Aussage zuzutrauen, warum sie eine Lektüre mögen oder ablehnen. Ein solcher Ansatz verlangt nach einem individuellen Rhythmus und Lesekontext und bedeutet den Verzicht auf traditionelle Formen des Literaturunterrichts, vor allem auf die gemeinsame Klassenlektüre und -diskussion über eine bestimmte Figur, Situation oder Fragestellung. Stattdessen schlägt Héman vor, die Textauswahl auf ein Thema auszurichten, das in verschiedenen Epochen und literarischen Genres, ja sogar unter Ausdehnung auf andere Fachgebiete beleuchtet wird. Und statt im festen Klassenverband wird in Arbeitsgruppen gelesen, die sich mithilfe verschiedener schriftlicher und mündlicher Textsorten (Leseprotokoll, Zusammenfassung usw.) gegenseitig informieren. Im Rahmen dieser produktiven Aktivitäten hat auch der Sprachunterricht in der Klasse seinen Platz, der die Erarbeitung erzählerischer und sprachlicher Merkmale der behandelten literarischen Genres einschliesst. Das beschriebene Szenario wurde im Französisch-als-Fremdsprache-Unterricht getestet, lässt sich aber leicht auf andere Fremdsprachen übertragen. (Red.)

"Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres: le verbe "aimer"... le verbe "rêver"...

On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y: "Aime-moi!" - "Rêve!" - "Lis!" - "Lis! - Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire." Ces premières lignes tirées d'un ouvrage de Daniel Pennac¹ sur le thème de la lecture et des livres, montrent sur un ton humoristique la difficulté de la lecture en général et de la lecture en classe en particulier.

Lire, un acte de re-création...

Lire est un acte individuel, personnel. C'est un acte solitaire mû par une motivation personnelle, très intime. Il y a autant de lectures possibles que de lecteurs, chaque lecture est unique, non transposable.

Lire est un décodage patient qui s'inscrit dans la durée. L'entrée dans un texte n'est pas évidente, un texte est un "produit" abstrait, un monde de fiction construit dont il s'agit de découvrir, de comprendre et de parcourir l'espace. Cet espace-là n'est jamais évident, explicite, il s'agit d'en découvrir les lignes de force, le réseau secret. Un texte est un labyrinthe. Lire rime avec effort et durée.

Lire est un acte qui se joue à deux: un texte et un lecteur. Sans le lecteur, le texte n'est rien. Son monde ne peut vivre sans le regard du lecteur. Sous son regard le monde s'ébroue, les personnages respirent. Lire est un acte de re-création. Le texte renaît, revit avec chaque lecteur et à chaque lecture et relecture. L'imaginaire du lecteur interprète, trie, examine, joue avec le texte. Un texte est une maison que l'imaginaire habite. Lire, c'est créer.

Miroir et correspondances...

Un texte n'existe jamais seul. Il fait partie d'un corpus de textes défini, dans un contexte précis. Un texte n'est toujours qu'une étape. Il se fait l'écho d'autres textes, condense ce qui a déjà été écrit et ouvre sur des textes encore inconnus. Il est le miroir, certes déformant, d'un monde bien réel qui a existé ou existe encore. Il transporte et condense les valeurs d'une époque, d'une société, d'un groupe de personnes, il est porteur d'un certain nombre de signes qu'il s'agit de déchiffrer: l'intertexte, sur lequel je reviendrai plus tard. Un texte n'est jamais évident. Il ne suffit pas d'en comprendre le sens global ou d'isoler dans une analyse - exercice ô combien scolaire - quelques thèmes ou figures de rhétorique particuliers. Le texte réagit comme une caisse de résonance, il renvoie à des correspondances implicites, souterraines, directement ou indirectement à une biographie particulière qui ne s'éclaire qu'après coup. Un texte a été composé, conduit. Rien n'est laissé au hasard, tout donne sens.

Textes littéraires versus textes éphémères...

Pourquoi lire à l'école? La question mérite d'être posée. Mon propos concerne la lecture de textes dits de fiction, les textes littéraires, apprentissage qui se pratique avant tout dans le cursus gymnasial. Les textes dits éphémères (articles de presse p.ex.) font partie intégrante de l'apprentissage d'une langue, à plus forte raison d'une langue étrangère; ces derniers permettent en effet à la fois de perfectionner les savoir-faire de type linguistique et communicatif acquis dans des

activités grammaticales et lexicales en les confrontant à des textes réels (d'où l'importance d'utiliser dès que possible des textes authentiques) et d'ouvrir la langue exercée (et non pas *vécue*, car une classe d'école est un monde totalement artificiel) au champ du réel économique, politique et culturel du quotidien.

Mais lire des textes littéraires? Parce que c'est au programme! Voilà une bien mauvaise réponse qui n'est guère motivante pour l'élève... Tous les enseignants trouveront mille raisons pour souligner l'importance de lire des textes littéraires en classe: objectif de formation (les élèves apprennent à lire des textes littéraires pour lire plus tard pendant leurs études...), découverte du patrimoine littéraire pour se cultiver, pour se découvrir et se comprendre soi-même, etc. Lire fait partie du cursus d'apprentissage scolaire, à plus forte raison du cursus gymnasial.

Par la porte dérobée...

Prenons la démarche inverse: et si lire était tout d'abord réécrire un thème, le réécrire à sa façon? Une telle approche demande de laisser du temps aux élèves pour se familiariser avec le sujet, de les faire entrer dans le texte "par la petite porte", d'en montrer les "coulisses": les enjeux économiques de l'édition, le marketing, l'évolution du livre comme objet élitaire d'abord, puis de consommation de masse ensuite, ou encore les "nouveaux livres" qui s'écrivent aujourd'hui sur internet. J'ai expérimenté cette approche bien des fois en leur présentant tout d'abord non pas le texte qui les aurait assommés par sa densité et son immobile secret, mais une anecdote anodine sur la vie de l'auteur, une lettre tirée de sa correspondance. L'entrée peut être la propre biographie de l'élève, approche très fructueuse selon le sujet choisi: En lisant *L'Italienne* de Sylviane Roche par exemple (voir la liste en an-

nexe), de nombreuses élèves issues d'un milieu migratoire semblable à celui décrit dans le livre ont commencé à parler de leur famille et ont découvert leur propre histoire, aventure passionnante pour beaucoup d'entre elles. Parfois, c'était la rencontre avec un éditeur ou un journaliste critique littéraire qui créait le déclic. Comprendre tout à coup qu'un texte n'est pas qu'un tas de pages mortes, mais bien une œuvre de création qui suit ses propres règles. A partir de ces bribes, de ces "miettes qui donnent faim" (jolie expression d'une élève...), c'est ensuite recomposer le puzzle, retrouver le texte initial et son auteur, comme dans un jeu de pistes. C'est ainsi que, très souvent, à partir des "coulisses", un texte peut être "approché". Il ne s'agit pas de "vendre" un texte comme un bonimenteur vendrait ses casseroles au marché, mais d'amadouer, d'apprivoiser le texte. Faire comprendre aux élèves que la lecture est un acte créateur, voilà bien le véritable enjeu. Qui dit créer, dit aimer. Il s'agit d'apprendre à aimer le texte, l'aimer comme une personne. Lire n'est pas seulement comprendre, "absorber" un texte, lire c'est l'aimer, c'est-à-dire en faire en quelque sorte sa propre créature. Mais aimer peut aussi inclure le rejet, la détestation.

Lire en solitaire...

Peut-on lire en classe? Comme la lecture reste un acte solitaire découlant d'une motivation très personnelle qui ne supporte guère le groupe, la réception collective d'un texte est difficile. Comment faire lire à toute une classe le même livre au même moment? Très vite l'ennui s'installe. Il y a des élèves qui lisent d'un trait, d'autres s'arrêtent après deux pages, d'autres encore reviennent, sautent des passages, suspendent leur vol. D'autres encore lisent couchés, accroupis, murmurent ou se promènent. Laisser lire chacune et chacun à son rythme, à sa manière,

ce qui ne veut pas dire que chacune et chacun fasse n'importe quoi n'importe où. Reconsidérer son enseignement commence parfois par des choses toutes simples: lire dans une salle de cours, dehors, à la maison, seul dans une chambre, en petits groupes ou encore au bistrot?

Internet offre des possibilités immenses pour la lecture en classe. C'est ainsi qu'à partir d'un thème général (par exemple la peine de mort, sujet traité dans de nombreux romans à bien des époques différentes), une discussion très engagée et controversée peut se passer entre les élèves d'une classe sur une plate-forme de discussion commune: le *blog*, sorte de journal intime autour d'un sujet commun. Le *blog* se différencie du *chat* par sa linéarité puisqu'il fonctionne selon les règles de l'écrit, du journal. Le *blog*, méthode de communication que beaucoup d'adolescents connaissent et pratiquent, permet la réflexion, crée une distance et un anonymat par rapport aux autres qui permet de dire des choses qu'on n'aurait peut-être pas dites en classe, oblige aussi l'utilisateur à formuler sa pensée de façon plus précise. Pour l'enseignant, rien de plus simple: il existe de nombreux sites sur le web qui proposent des *blogs* faciles à installer et à gérer, et gratuits de surcroît!

Finie la célèbre leçon de discussion sur tel personnage ou tel sujet qui se termine parfois très vite dans un silence gêné, les élèves n'ayant plus rien à (se) dire ou n'ayant pas le courage de répondre du tac au tac! Il n'y a pas de méthode miracle pour lire en classe, chaque groupe demandant une approche méthodologique différente, tout en se rappelant que la lecture reste quelque chose de très individuel et personnel.

Du texte au réseau de textes...

Quel texte choisir? Ou faudrait-il plutôt parler de plusieurs textes? Chaque

enseignant connaît le dilemme qui se pose à chaque rentrée : que faire lire aux élèves, sachant par avance que beaucoup d'entre eux préféreront la séance de cinéma, les jeux vidéo ou le *chat* sur Internet à la lecture souvent contraignante et ennuyeuse d'un roman qui ne leur dit rien et qu'ils considéreront comme un exercice rébarbatif. Et il y a bien entendu les contraintes du plan d'étude, des programmes, des travaux qu'il faut évaluer. Il y a livre et livre. Je parlerai ici de textes au pluriel. Un texte ne se lit pas, il se découvre. Lire un texte, c'est l'aimer. Un texte confirme ou remet en question mes propres valeurs, mes propres images, ma vision du monde et mes attentes.

Le choix du texte est donc primordial. Mais comment choisir un texte qui convienne à toutes et à tous? Comment faire aimer une œuvre à une classe composée d'individus si différents et solitaires au fond? Lire, c'est toucher à quelque chose d'essentiel et de très personnel. Qu'est-ce qui fait qu'on aimera ou non un texte? Choisir un texte en fonction de sa classe et de ses attentes reste un exercice ardu. Certains textes s'y prêtent mieux que d'autres, ce ne sont pas forcément les plus modernes.

Abandonnons donc la lecture commune en classe d'un *seul* texte! Lire en classe, c'est lire en réseau, c'est lire plusieurs textes à la fois qui se complètent et se répondent. Lire un livre qui en appellera d'autres, lire autour d'un thème en variant les genres, les époques, en n'hésitant pas à franchir les disciplines (voir en annexe la liste de lecture en réseau de ma classe 2002-2005, en FLE). La méthode du réseau permet non seulement de lire plusieurs ouvrages en même temps, à des rythmes individuels, autour d'un thème qui se construit et s'élabore au fur à mesure, mais encourage aussi l'interaction. En effet, les élèves ont l'obligation d'échanger leurs impressions de lecture, d'en parler en petits groupes ce qui permet une discussion

plus intime et plus serrée. Le compte rendu oral, la narration, le procès-verbal écrit, etc. font partie de ces échanges. Le procédé est excellent pour approfondir les compétences de communication orale et écrite.

Beaucoup d'élèves sont gênés de parler - surtout en langue étrangère - devant une classe, à fortiori de présenter un exposé en langue étrangère, exercice que beaucoup détestent et qui souvent se résume à lire ce qui a été laborieusement recopié quelque part. Dans une langue étrangère, la discussion en petit groupe (au maximum 3-4 personnes) permet de désinhiber l'élève devant la peur de l'erreur et de la sanction. L'évaluation de sa compétence communicative se passera au sein du groupe, l'enseignant ayant un rôle d'accompagnateur, de médiateur et non de juge.

La lecture en réseau dépasse souvent la discipline du français, puisque la lecture d'un livre particulier amènera les élèves à s'intéresser à l'histoire d'une époque en lisant un roman historique par exemple. Les romans historiques offrent de bonnes passerelles vers des disciplines voisines. Ils donnent envie à des élèves de lire ensuite telle biographie, tel mémoire plus scientifique sur un événement précis. La lecture en réseau demande de préparer aussi des activités suivies en classe. On ne saurait se contenter de faire lire un roman et ensuite d'en parler comme l'on tiendrait une conversation au coin du feu. Il s'agira de faire découvrir par exemple les dimensions narratives et linguistiques en rapport avec les genres narratifs lus et étudiés. Les ateliers d'écriture prennent ici une importance particulière et préparent les échanges. Lire en classe, c'est aussi produire, non seulement oralement mais aussi par l'écrit, des genres de textes bien précis, qui exigent la maîtrise de savoir-faire précis, comme la description, le commentaire ou encore le compte-rendu. Les savoirs linguistiques, au sens de la



Jean-Baptiste C. Corot, *Jeune fille lisant*.

grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, de la phonétique prennent une place importante dans la lecture de textes littéraires en langue étrangère et demandent un travail précis de la part des élèves. Des phases d'activités répétitives, des séquences d'exercices assidues (avec enregistrement et visionnement vidéo permettant aux élèves *de visu* de se corriger...) alterneront avec des phases de lecture plus calmes, individuelles. Ne pas négliger ce travail qui demande beaucoup de temps et une planification serrée. Le travail en projet est aussi une méthode.

Lire en classe, c'est aussi l'histoire littéraire. Enseigner la littérature, c'est tout d'abord enseigner l'histoire de l'écrit, ses genres, ses spécificités propres à chaque époque. Sans une vision plus large, sans une connaissance plus approfondie du corpus littéraire d'une époque, il devient difficile à l'élève de reconnaître les valeurs, les réseaux propres d'une œuvre. Lire un poème de Victor Hugo ou d'Eluard sans rien connaître de l'époque et du corpus plus grand dont il fait partie, c'est occulter une part importante du texte. L'histoire littéraire ne saurait se contenter de décrire linéairement la littérature comme un produit culturel (et industriel) d'une société. De multiples facteurs doivent être pris en comp-

Livres en classe bilingue 2002-2005

*Oeuvres que toutes les élèves ont lues (lectures communes, en partie en classe)

-> Lectures "en réseaux" (discussion en classe)

Biographies, destins individuels

* Sylviane Roche + Marie-Rose Donno, *L'Italienne*

* Emmanuel Carrère, *L'adversaire*

-> Emmanuel Carrère, *La classe de neige*

-> Gustave Flaubert, *Journal d'un fou*

* Annie Ernaux, *Une femme*

-> *Passion simple*

-> *La place*

Textes de fiction (romans, nouvelles)

* Jacques-Etienne Bovard, *Aujourd'hui, Jean*

* Guy de Maupassant, *Nouvelles*

* Guy de Maupassant, *Pierre et Jean*

-> Philippe Besson, *Son frère*

-> Didier Decoin, *Les 3 vies de Babe Ozouf*

-> Régine Détambel, *Solos*

-> Didier Daeninckx, *En marge*

-> Marie Desplechin, *Le sac à main*

-> Marie Desplechin + Lydie Violet, *La vie sauve*

-> C.F. Ramuz, *Nouvelles*

En rapport avec des sujets d'histoire: romans historiques, arrière-plan historique

Les grandes découvertes:

* Emmanuel Carrière, *La controverse de Valladolid*

L'Ancien Régime:

* Voltaire, *Contes philosophiques*

-> Erik Orsenna, *Portrait d'un homme heureux, Lenôtre*

-> Jacques Chessex, *Le rêve de Voltaire*

Révolution française, époque napoléonienne, Restauration:

* Françoise Chandernagor, *La chambre*

-> Max Gallo, *Bleu Blanc Rouge (t 1+2)*

* Honoré de Balzac, *Le colonel Chabert*

-> Patrick Rambaud, *Il neigeait*

La bataille

Belle époque, 1^{ère} Guerre mondiale:

* Sylviane Roche, *Le salon Pompadour*

Seconde Guerre mondiale:

* Max Gallo, *Les patriotes (L'aube et la nuit)* -> (La flamme ne s'éteindra jamais)

-> Louis Malle, *Au revoir les enfants*

-> Louis Aragon, *Elsa*

* Yvette Z'Graggen, *Les années silencieuses* (Lore Berger, Der barmherzige Hügel)

-> Anne Cunéo, *D'or et d'oubli* (Les fonds en déshérence)

Epoque contemporaine:

* Sylviane Roche, *Le temps des cerises*

-> Jean-Paul Dubois, *Une vie française*

-> Benoît Duteurtre, *Le voyage en France*

te. On se référera aux excellents ouvrages d'Hélène Sabbah qui ouvrent bien des pistes et dont l'emploi en classe de littérature m'a été d'une grande aide.

En guise de conclusion...

Mon expérience n'est qu'imparfaite et partielle. Elle ne saurait être transposée dans d'autres classes, elle n'est pas une recette pour faire lire et aimer les textes. Je retiendrai quatre points:

1. Lire est un acte individuel, donc

difficile à enseigner, difficile à transmettre à un groupe, d'autant plus dans une approche scolaire en langue 2. La compréhension d'une œuvre littéraire reste un travail très personnel qui demande une approche méthodologique favorisant l'apprentissage de compétences en rapport avec la biographie langagière et les savoirs linguistiques personnels.

2. Lire, c'est créer. Rendre visible ce processus chez l'élève-lecteur demande une didactique qui non seulement prendra en compte la compréhension mais aussi la production orale et écrite. Ecrire est une compétence fondamentale dans le processus de la lecture en classe, surtout au gymnase. Créer, c'est rendre visible.

3. L'interaction est importante. Lire, c'est aussi débattre, échanger, communiquer.

4. Lire, c'est se découvrir et se comprendre, c'est permettre à l'élève d'aimer passionnément un texte, sans retenue et sans mesure mais aussi de le détester. Comme l'écrit joliment Pennac, le droit du lecteur, c'est aussi de ne pas lire!

Note

¹ Daniel PENNAC (1992): *Comme un roman*, Paris, Editions Gallimard.

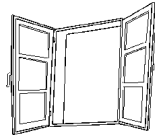
Manuels

SABBAH, Hélène (2004): *Le français méthodique*, Hatier.

SABBAH, Hélène (2004): *Littérature, Des textes aux séquences*, Hatier.

Claude-Antoine Héman

est enseignant de français L2 et d'histoire et responsable de la maturité bilingue au gymnase cantonal de Münchenstein, BL. Il a développé des descripteurs littéraires avec ses classes dans le cadre du Portfolio des Langues.



Jean-Pierre Jenny
Basel

Lyrik im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe?

Das ‚Subjekt‘ der Erfahrung der Kunst, das was bleibt und beharrt, ist nicht die Subjektivität dessen, der sie erfährt. Sondern das Kunstwerk selbst.
Hans-Georg Gadamer¹

Die Behandlung narrativer Prosa im Lektüre-Unterricht der Sekundarstufe 2 bedarf keiner besonderen Rechtfertigung. Sie bietet in besonderem Masse die Möglichkeit des Wechsels zwischen *extensiven*, auf Globalverständnis abzielenden Schnelllesesequenzen und eher auf analytische Vertiefung ausgerichteten *intensiven* Lesephasen. Diese Möglichkeit geniesst im Fremdsprachenunterricht (FU) allgemein hohe Wertschätzung. Texte der dramatischen Gattung bergen zwar ein vergleichbares sprach- und allgemeinbildendes Potential in sich, doch sind sie in Leistungskursen des FU an der gymnasialen Oberstufe weit seltener anzutreffen als Romane, Novellen oder Kurzgeschichten. Um die oft sehr fragilen Texte der lyrischen Gattung ist es noch schlechter bestellt. Der vorliegende Beitrag versucht daher für den Einsatz von Gedichten im FU eine Lanze zu brechen², indem er an einigen Texten *didaktische Verfahren* sichtbar macht, mit denen Jugendliche in der Auseinandersetzung mit Lyrik aktiv werden können. Die Vorschläge für Texterschliessung, Textproduktion usw. entstammen dem Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe (11./12. Schuljahr, 3./4. Jahr Leistungskurs mit 4 Wochenstunden). Sie sind weder zielsprachengebunden noch spezifisch gattungs- also lyrikorientiert, und sie sind allesamt aus der didaktischen Praxis und Theorie über den Einsatz von Kurztexten im FU bekannt, könnten aber gerade deshalb die Lehrpersonen zur Entwicklung eigener und neuer Konzepte inspirieren.

Gehör, Gedächtnis, Prosodie

Wer wurde nicht schon beim Anhören eines vielleicht nicht einmal besonders gekonnt rezipierten Gedichtes so in Bann geschlagen, dass die vorgetragenen Inhalte gar nicht mehr abrufbar waren? Und doch folgte der Zuhörer aufmerksam und mit Vergnügen dem Text wie beim Anhören eines Musikstückes. Die gattungsspezifische Rezeption verläuft in der Tat nicht nur in, sondern ebenso ausgeprägt jenseits der Bahnen der sonst üblichen Aufnahme und Verarbeitung von Textinformation. Selbst das stille Lesen lyrischer Texte neigt nicht selten zum subvokalen Mitgestalten, bis hin zu Lippenbewegung oder leisem Mitsprechen.

Für den Unterricht lassen sich daraus einige Forderungen ableiten:

1. Lernende sollen des Öfteren der Rezitation von Gedichttexten ausgesetzt werden. Ob mit oder ohne Textvorlage ist unerheblich, da es in diesem Falle ja nicht um Hörverständnisstraining geht. Idealerweise begänne etwa die Behandlung von *L'infinito* (G. Leopardi) mit dem Anhören der Rezitation durch die Lehrperson oder ab Tonträger³, und sie würde damit auch nach der Durchnahme abgeschlossen.
2. Bei allem Umgang mit lyrischen Texten ist auf mehrmaliges Sprechen und Lesen zu drängen, notfalls auch durch gegenseitiges Diktat in Kleingruppen (Vorteil der Verlangsamung beim Rezipieren!).
3. Eine geeignete Kombination zwischen auditiver Aufnahme und inter-

aktiver Textrekonstruktion stellt das sogenannte *Dictogloss*⁴ dar: Die Lehrperson liest einen nicht zu langen Text (z. B. ein kurzes Gedicht) in normalem Sprechtempo vor, wobei die Lernenden zuhören, ohne Notizen zu machen. Vor oder nach dem Lesen werden ein paar Erläuterungen zu Inhalt, unbekanntem Wörtern u. a. gegeben. Nun liest die Lehrperson den Text abermals in normalem Sprechtempo und die Lernenden notieren soviel Text wie möglich. Anschliessend versuchen sie in grösseren Gruppen (4 bis 6 Teilnehmer), den Text durch Vergleich der individuell notierten Bruchstücke zusammen zu tragen. Bei Gedichten ist dabei der Einsatz des PC nützlich: Die beim Dictogloss entstandene Prosafassung wird zuletzt durch die Schüler in Verse und Strophen eingeteilt; dabei ‚bewegen‘ sie zuerst alleine und dann mithilfe eines Lösungsblattes, das die Textgestalt des Gedichtes enthält, ihre Textteile so lange mit dem PC, bis die korrekte Anordnung erreicht ist. Dieses Verfahren ist einfacher als es auf den ersten Blick erscheint, sollte aber zuerst an einfacheren Prosatexten eingeübt werden. Bei der Arbeit mit Gedichten hat es den Vorteil, dass es die Lernenden in geradezu kapillaren Kontakt zum Wortkörper des Textes (bis hin zur metrischen Gestalt) bringt.

Komparatistische Sinnerschliessung

Der Nutzen eines Vergleichs mit Bildern oder Kurztexten für die Interpre-

tation von Gedichten soll nun an zwei Beispielen mit eher anspruchsvollen Texten illustriert werden:

1. *Tu ha' 'l viso più dolce della sapa* (Michelangelo Buonarroti)

Dieses Gedicht ist nicht das einzige von Michelangelo geschaffene Beispiel grotesker Texte⁵. Um die Lernenden auf dieses Genre vorzubereiten, können allegorisierende Darstellungen (Jahreszeiten, Elemente, Bibliothekar) des Manieristen Giuseppe Arcimboldo herangezogen werden.

*Tu ha' 'l viso più dolce che la sapa,
e passato vi par su una lumaca,
tanto ben lustra, e più bel c'una rapa;
e' denti bianchi come pastinaca,
in modo tal che invaghiresti 'l papa;
e gli occhi del color dell'utriaca;
e' cape' bianchi e biondi più che porri:
ond'io morrò, se tu non mi soccorri.*

*La tua bellezza par molto più bella
che uomo che dipinto in chiesa sia:
la bocca tua mi par una scarsella
di fagiuo' piena, sì com'è la mia;
le ciglia paion tinte alla padella
e torte più c'un arco di Sorìa;
le gote ha' rosse e bianche, quando stacci,
come fra cacio fresco e' rosolacci.*



Giuseppe Arcimboldo, *Bibliotecario*.

*Quand'io ti veggo, in su ciascuna poppa
mi paion duo cocomer in un sacco,
ond'io m'accendo tutto come stoppa,
bench'io sia dalla zappa rotto e stracco.
Pensa: s'avessi ancor la bella coppa,
ti seguirei fra l'altre me' c'un braccio;
adunche s' i massi aver fussi possibile,
io fare' oggi qui cose incredibile.*

(1518-1524)

Michelangelos Text ist sowohl schrullige Groteske als auch parodistische Verspottung des aufkommenden modischen Metaphernschwulstes petrarkistischer Lyrik⁶. Texte dieser Art bedürfen besonderer Sorgfalt bei der Vorbereitung des Wortschatzes; nicht selten ist eine wortwörtliche Übersetzung dem Glossar von Einzelwörtern überlegen, welches das Lesen mit seinem Hin und Her zwischen Erläuterungen und Gedichttext empfindlich stört.

2. *L'infinito* (G. Leopardi)

Das 46. Kapitel des *Novellino* greift die Erzählung von Ovids Narziss-Mythos auf. Die Episode soll strukturell in Analogie zur sinnenden Bewegung von Leopardis berühmtem Gedicht gelesen werden:

L'infinito

*Sempre caro mi fu quest'ermo colle,
e questa siepe, che da tanta parte
dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.
Ma sedendo e mirando, interminati
spazi di là da quella, e sovrumani
silenzi, e profondissima quiete
io nel pensier mi fingo; ove per poco
il cor non si spaura. E come il vento
odo stormir tra queste piante, io quello
infinito silenzio a questa voce
vo comparando: e mi sovvien l'eterno,
e le morte stagioni, e la presente
e viva, e il suon di lei. Così tra questa
immensità s'annega il pensier mio:
e il naufragar m'è dolce in questo mare.*

Der *Novellino*-Text spricht die jungen Lernenden in seiner schlichten Direktheit sicher unmittelbarer an als die welterschmerzlerischen Kontempla-

tionen des Gedichttextes. Der Hinweis, dass das Gedicht in analogem Dreischritt zur Erzählung dieselben Stationen (Sehnsucht und Störung – Innehalten – gesteigerte Sehnsucht und ‚Lösung‘ bis zum Versinken) durchläuft, dürfte zur näheren Auseinandersetzung mit dem lyrischen Text motivieren.

XLVI Qui conta come Narcis innamorò de l'ombra sua

Narcis fu molto buono e bellissimo cavaliere. Un giorno avvenne ch'elli si riposava sopra una bellissima fontana, e dentro l'acqua vide l'ombra sua molto bellissima. E cominciò a riguardarla, e rallegrava sopra alla fonte, e l'ombra faceva lo somigliante.

E così credeva che quella ombra avesse vita, che istesse nell'acqua, e non si accorgea che fosse l'ombra sua. Cominciò ad amare e a innamorare sì forte, che la volle pigliare. E l'acqua si turbò; l'ombra sparì; ond'elli incominciò a piangere. E l'acqua schiarando, vide l'ombra che piangea. Allora elli si lasciò cadere ne la fontana, sicché annegò.

Tempo era di primavera (...)

Wichtig bleibt wie bei allen Vergleichen, dass neben den Gemeinsamkeiten auch die Unterschiede herausgearbeitet werden, z. B. der in persönlicher Introversion aufgehende Schluss des Gedichts und der Epilog der Narziss-Episode; im *Novellino* meint Versinken, diesseits aller Symbolik, handfestes Ertrinken, während es bei Leopardi durch die Verwendung der Schiffbruchmetapher den Trost und das Wohlergehen durch die Gabe des Imaginierens bedeutet.

Gedichte produktiv rezipieren

Um sich der poetischen Wertigkeit eines Gedichttextes bewusst zu werden, mag in der Erstsprache die Übertragung von Gedichten in umgangssprachliche Prosa sinnvoll sein. In der Fremdsprache kommt dieses Verfahren jedoch nicht in Betracht, da die Lernenden in ihrer sprachlichen Kom-

petenz nur ausnahmsweise über mehr als ein Register verfügen: 1. Was kann ich ausdrücken? 2. Was sage ich in bestimmten Situationen aus Gründen der Schicklichkeit lieber nicht? Im FU ist deshalb die Rekonstruktion von Texten wirksamer, zum Beispiel in Form eines Puzzles. Dies soll wiederum an einem Gedicht von Michelangelo gezeigt werden. Die Schüler erhalten den ersten und den letzten Vers des Gedichts. Der übrige Text wird auf Papierschnitzeln mit je zwei Versen ohne Angabe der Reihenfolge an die Lerngruppen abgegeben.

**Chiunque nasce ...
(Michelangelo Buonarrotti)**

Chiunque nasce a morte arriva

*nel fuggir del tempo; e 'l sole
niuna cosa lascia viva.
Manca il dolce e quel che dole
e gl' ingegni e le parole.
e le nostre antiche prole
al sole ombre, al vento un fummo.
Come voi uomini fummo,
lieti e tristi, come siete;
e or sian, come vedete,
terra al sol, di vita priva.
Ogni cosa a morte arriva.
Già fur gli occhi nostri interi
con la luce in ogni speco;
or son voti, orrendi e neri,*

e ciò porta il tempo seco.

Die Aufgabe der Textrekonstruktion ist z. T. mit Hilfe des Reimschemas lösbar. Um es nicht zu leicht zu machen, lassen wir Satzzeichen und Grossschreibungen an den Satzanfängen teilweise weg. Zudem bekommen die Gruppen Zusatzfragen, die es erlauben, auch auf inhaltliche Aspekte einzugehen:

- Wer spricht zu wem? (ein Chor von Toten zu Lebenden)
- Was für Eigenschaften und Fähigkeiten zeichnen Lebende aus? (Vers 4: *dolce, dole*; 5: *ingegni, parole*; 9: *lieti, tristi*; 13 f.: *luce degli occhi*. Zusammengefasst: Affekte, Gedanken, Sprache, Augenlicht)
- Wie spricht das Gedicht von den

Toten? (metaphorisch und mit drastischer Realistik: 7: *ombre, fu(m)-mo*, 11: *terra*, 13-15: die leeren Augenhöhlen)

- Was für einen Titel könnte das Gedicht tragen (z. B. V.12)?

Als Variante wäre denkbar, Anfangs- und Schlusszeile ebenfalls in den Puzzlepool der zu rekonstruierenden Textteile einzuspeisen oder gar nur eine Verszeile auf jedem Schnipsel vorzugeben. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass das Puzzle nicht als Selbstzweck, sondern als Vehikel der Sinnerschliessung eingesetzt wird. Die Textmenge der einzelnen Schnipsel darf daher nicht unter einen kritischen Wert sinken.

Ein weiteres Verfahren der Textrekonstruktion soll an Ungarettis *San Martino del Carso* erhellet werden. Die Lernenden erhalten eine Prosaversion, die in die für Ungaretti typische Form der *prosa verticale* umzuformen ist.

San Martino del Carso

*Di queste case
non è rimasto
che qualche
brandello di muro.*

*Di tanti
che mi corrispondevano
non è rimasto
neppure tanto.*

*Ma nel cuore
nessuna croce manca.*

*È il mio cuore
il paese più straziato.*

Prosafassung: *Di queste case non è rimasto che qualche brandello di muro. Di tanti che mi corrispondevano non è rimasto neppure tanto. Ma nel cuore nessuna croce manca. È il mio cuore il paese più straziato.*

Interessant bei dieser Aufgabe ist nicht nur das Finden der 'richtigen' Lösung, sondern auch die Diskussion der Varianten, die als Lösung vorgeschlagen werden. Erst danach ist der

Vergleich mit der effektiven Textgestalt sinnvoll.

In der Regel konditioniert der Titel eines Gedichts die Lesart erheblich. Dies kann als weiteres Verfahren genutzt werden. Die beiden Vierzeiler von Ungaretti werden dafür ohne Titel an die Klasse abgegeben:

<i>Col mare</i>	<i>Si sta come</i>
<i>mi sono fatto</i>	<i>d'autunno</i>
<i>una bara</i>	<i>sugli alberi</i>
<i>di freschezza</i>	<i>le foglie</i>

(Universo)⁷ (Soldati)

Die Titelvorschläge der Schüler sind so sehr Interpretationsakte wie der effektive Titel. Gerade die unterschiedlichen Vorschläge erweisen die Fragilität dieser Textgebilde, die je nach Titel den Text augenblicklich zu anderen Aussagen umkippen lassen können. Claude Debussy, der seine *Préludes* nur wenige Jahre vor diesen Versen komponierte, setzt die Titel seiner Klavierwerke mit Absicht nicht als Überschriften, sondern als Klammerbemerkung ans Ende der Stücke. Damit macht der Komponist seine Forderung nach einer gewollt aktiveren Rolle des Zuhörers beim Kunstgenuss deutlich. Genau darum geht es, wenn man die Titelvorschläge von Lernenden als Interpretationsakt zur Erschliessung lyrischer Texte ernst nimmt.

Anhand von Ungarettis Gedicht *Quiete* (1929) soll ein weiteres produktives Verfahren gezeigt werden: das Weglassen prominenter Textteile (Titel, Anfangs- oder Schlusszeile). Der Text reiht eine Abfolge von Wahrnehmungen (oder sind es Bilder?) aneinander, die auf urmenschliche Situationen verweisen. Der Jubel, der angesichts der sprachlichen Brillanz dabei aufkommen möchte, wird durch die Ambivalenz der Geschehnisse (Todesahnung, Trauer und Verlust) durch den ganzen Text hindurch nieder gehalten; die klar gewordene Sicht auf den Berg, die Schwalben lassen nicht froh werden:

Quiete

*L'uva è matura, il campo arato,
si stacca il monte dalle nuvole.*

*Sui polverosi specchi dell'estate
caduta è l'ombra,*

*tra le dita incerte
il loro lume è chiaro,
e lontano.*

*Colle rondini fuggie
l'ultimo strazio.*

Als Aufgabe kann irgendeine der fünf 'Strophen' gestrichen werden, um sie von den Lernenden rekonstruieren zu lassen (ggf. die Anzahl der zu erfindenden Zeilen als Vorgabe mitteilen). Freilich muss betont werden, dass es nicht unproblematisch ist, allzu kryptische Texte für umfangreichere Schreibversuche von Schülern zu verwenden. Bei Texten wie *Quiete* ist es weitaus sinnvoller, Rekonstruktionen mithilfe kleinerer Lücken zu veranlassen (hier z. B.: *il monte, specchi, l'ombra, l'ultimo strazio*). Da in der Regel bei Lernenden die Bereitschaft gross ist, eigene Entwürfe im Hinblick auf das Original zu relativieren, verspricht diese Übung einen hohen Gewinn bezüglich der Einsicht in das Wesen poetischer Konnotation.

Für extensivere Schreibversuche eignen sich besser Texte wie *Le cose che fanno la domenica* von Corrado Govoni. Allerdings erfordern solche Schreibversuche eine sorgfältige Vorbereitung. Das Vorgehen umfasst die folgenden Etappen:

- Zunächst sollen die Lernenden Texte erzeugen, in denen beispielsweise notiert wird, was während eines Abendessens am Familientisch, während eines Diskobesuchs, in der Cafeteria, in der Physikstunde usw. geschieht.
- Die fabrizierten Texte werden sodann in Kleingruppen gegengelesen und soweit möglich korrigiert.
- Als Nächstes werden die Schüler mit Govonis Text konfrontiert, gemäss dem sie ihre Texte umarbeiten sollen (von den 40 Versen zitieren

wir nur auszugsweise):

Le cose che fanno la domenica

*L'odore caldo del pane che si cuoce
dentro il forno.*

Il canto del gallo nel pollaio.

*Il gorgheggio dei canarini alle finestre.
(...)*

Gli specchi nelle camere.

*I fiori nei bicchieri.
(...)*

Le passeggiate degli amanti.

*Le passeggiate dei malati.
(...)*

Gli aquiloni librati sulle case.

I soldati che fanno la manovra azzurra.

*I cavalli che scalpitano sulle pietre.
(...)*

Bei der sprachlichen Modifikation der Schülertexte geht es um eine Umarbeitung in nominale Ellipsen (*Mio padre si arrabbiò e non mi rispose* wird zu *il silenzio arrabbiato* oder *la silenziosa rabbia*). Ferner werden die Subjekte der Handlungen entweder anonymisiert (*il suo silenzio furioso*) oder sie werden von Gegenständen und Stimmungen absorbiert (*la silenziosa rabbia*, wie oben). Der Govoni-Text sollte zu diesen Sprachexperimenten mehr als nur ermuntern, und selbst wenn die produzierten Texte nur pseudolyrisches Befindlichkeitsgestammel sein sollten, so rechtfertigt doch der motivations- und sprachfördernde Effekt die Übung.

Schlussbemerkung

Es wäre unrealistisch, für alle Arten von Lyrik Strategien zur selbsttätigen Erarbeitung der Lernenden entwickeln zu wollen. Die aufgezeigten Verfahrensweisen sind genau betrachtet nie mehr als *captationes benevolentiae*, die den Weg zur nicht immer leicht zugänglichen Lyrik ebnet sollen. Mit Hilfe der Eigenaktivierung wird indessen nicht selten das Terrain für künftige Aktivitäten bereitet - hier also für die Beschäftigung mit Gedichten ausserhalb des Unterrichts. Die vorliegende Darstellung verfolgt keinerlei

kanonisierende Absichten, sondern wollte Wege des Umgangs mit Gedichten sichtbar machen. Welche Gedichte im Unterricht behandelt werden, muss in jedem Fall der Sorge der Lehrpersonen überlassen bleiben.

Anmerkungen

¹ In: Jacques Derrida 2004, S. 12.

² Bisher vorliegende Arbeiten sind zu sehr literaturwissenschaftlichen Trends (z. B. Semiotik der 80er Jahre) unterworfen und für die Schule in der Regel unbrauchbar.

³ z. B. die CD, die Vittorio Gassman 2000 beiliegt.

⁴ Vgl. dazu: Marco Mezzadri 2003, S. 136.

⁵ So die kapriziös-grimmigen Gedichte mit autobiographischem Bezug *I' ho già fatto un gozzo in questo stento* und *Al cor di zolfo, a la carne di stoppa*.

⁶ In *Chiome d'argento fino* parodiert Francesco Berni (1496/7-1535) das gelehrte literarische Beispielsonett *Crin d'oro crespo e d'ambra tersa e pura* des Pietro Bembo (1470-1547).

⁷ Der Vierzeiler *Col mare ...* eignet sich bestens für attraktive Schreibversuche; Auftrag: die Schüler ersetzen *mare / bara / freschezza* durch eigene Ausdrücke (Wörterbuch beziehen, um die Fantasie nicht einzuengen) und passen *Col* und *una* syntaktisch an.

Literaturverzeichnis

Die Werkausgaben der Gedichtbeispiele sind leicht zugänglich, weshalb sie hier nicht weiter aufgeführt werden.

DERRIDA, J. (2004): *Hans-Georg Gadamer. Der ununterbrochene Dialog*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

GASSMAN, V. (2000): *Antologia personale di V.G. Poesia italiana dell'Ottocento e del Novecento* (con testo e cd). Roma, Luca Sassella editore.

MENGALDO, P. V. (1988): *Poeti italiani del Novecento*. Antologia a cura di P.V. M., Milano, Mondadori.

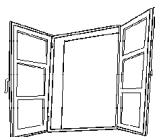
MEZZADRI, M. (2003): *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia, Guerra.

RIESZ, J. (Hg.) (1988): *Il Novellino / Das Buch der hundert alten Novellen*. Italienisch - deutsch. Stuttgart, Reclam.

SEGRE, C. / MARTIGNONI, C. (1992): *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento*. 4 volumi. Milano, Edizioni Scolastiche Mondadori.

Jean-Pierre Jenny

unterrichtet Italienisch und Deutsch am Gymnasium Leonhard in Basel; er ist Dozent der Fachdidaktik Italienisch für das Höhere Lehramt an der Fachhochschule Nordwestschweiz.



Raffaele De Rosa
Kreuzlingen

L'acquisizione precoce delle abilità scritte di due bambini bilingui

Die Mehrsprachigkeit wird grundsätzlich als ein „mündliches“ Phänomen behandelt. Es ist eine wissenschaftlich anerkannte Tatsache, dass eine Person zwei oder mehrere Sprachen seit ihrer Kindheit problemlos erwerben und sprechen kann. Anders ist die Situation beim schriftlichen Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen. In diesem Kontext wird die Mehrsprachigkeit eher als ein Hindernis betrachtet, denn die schulische Alphabetisierung erfolgt normalerweise praktisch nur einsprachig, und dies auch in mehrsprachigen Ländern. Man kann also zwei oder mehrere Sprachen sprechen, man kann/darf/soll aber nur in einer Sprache bzw. in der Schulsprache schreiben, erst später wird vielleicht eine Zweit- oder eine Fremdsprache schriftlich gelernt. Im vorliegenden Beitrag möchte der Autor zeigen, dass der Erwerb der schriftlichen Fertigkeiten unter günstigen Umständen auch mehrsprachig geschehen kann.

Dabei analysiert er ein Teil der vorschulischen Produktion seiner zweisprachigen Kinder, die die schriftlichen Fertigkeiten auf Schweizerdeutsch bzw. Deutsch und Italienisch spontan und ohne Zwang erworben haben. Dieser frühe Erwerb hat die Entwicklung der Mehrsprachigkeit unterstützt, vor allem zugunsten der „schwachen“ Sprache, d. h. des Italienischen, was durch die aktive Verwendung von Büchern und anderen Texten in dieser

Quando si parla di plurilinguismo ed in particolare di acquisizione di due lingue fin dalla prima infanzia, in genere si dà per scontato il fatto che essa può avvenire senza problemi almeno a livello orale. Un bambino che ha acquisito due lingue fin da piccolo è quindi quasi sicuramente in grado di **parlare** e **capire** entrambe le lingue. Diverso è invece il discorso per quanto riguarda l'acquisizione contemporanea delle abilità scritte, **leggere** e **scrivere**, in due o più lingue diverse. In questo caso il processo di alfabetizzazione avviene solo in una lingua, spesso solo nella lingua scolastica, solo successivamente nella/e seconda/e lingua/e.

Nel mio contributo vorrei mostrare alcuni aspetti dello sviluppo delle abilità di scrittura in due bambini (i miei figli Claudio e Fabio, oggi rispettivamente di 7 e 5 anni) cresciuti bilingui italiano/svizzero tedesco. Entrambi si sono avvicinati alla lettura e alla scrittura in modo **spontaneo** e hanno percorso varie tappe non previste dal classico curriculum scolastico fino ad

valentemente per iscritto o attraverso la fruizione di programmi televisivi per bambini).

1. Brevi cenni sull'acquisizione delle abilità orali e scritte

L'acquisizione linguistica segue generalmente queste tappe: (1) **capire** (2) **parlare**, (3) **leggere** e (4) **scrivere**. Alla base dell'acquisizione orale c'è lo sviluppo della **competenza fonologica**, cioè la capacità di distinguere i suoni (i fonemi) che definiscono una lingua. Da qui si sviluppano anche la **competenza morfologica**, quella **lessicale** e quella **sintattica**. Il bambino, in condizioni normali, è in grado di sviluppare progressivamente queste competenze senza problemi con benefici cognitivi di vario tipo.

L'acquisizione delle abilità scritte segue sostanzialmente quattro fasi: la **fase logografica**, la **fase alfabetica**, la **fase ortografica** e la **fase lessicale e sintattica**.

Schema 1: Le fasi dell'acquisizione delle abilità scritte

	<i>fase logografica</i>	<i>fase alfabetica</i>	<i>fase ortografica</i>	<i>fase lessicale e sintattica</i>
<i>leggere</i>	PAPI	/p/-/a/-/p/-/i/	/pa/-/pi/	papi mangia papi gioca
<i>scrivere</i>		PAPI IPAP PIPA PIAP	PAPI	PAPI MANGIA PAPI GIOCA

arrivare, piuttosto precocemente, ad un'ottima padronanza di tutte le abilità linguistiche in almeno tre lingue: svizzero tedesco (lingua "forte" e acquisita esclusivamente in modo orale), italiano (lingua "debole" acquisita sia oralmente che per iscritto) e tedesco standard (lingua acquisita pre-

Nella **fase logografica** il bambino è in grado di distinguere una parola scritta non in base alle singole lettere, ma nella sua interezza, magari attratto da determinate immagini che caratterizzano la parola (per es. colore, forma complessiva delle lettere, ecc.). Nello schema il bambino è in grado di rico-

Sprache verstärkt worden ist. Die Kinder können heute nicht nur Schweizerdeutsch/Deutsch und Italienisch verstehen und sprechen, sondern auch lesen und schreiben.

Daraus folgt: Je früher ein Kind lesen und schreiben lernt, desto besser wird es seine sprachlichen Kompetenzen sowohl schriftlich als auch mündlich vertiefen, erweitern und verwenden: dies gilt auch in zweisprachigen Situationen. Die Schaffung von begünstigenden Umständen in der Familie, in der Schule und allgemein in der Gesellschaft ist also vorrangig.

noscere la parola PAPI perché è scritta in un certo modo. Le stesse lettere in altre condizioni, invece, tendono a non essere riconosciute subito.

Nella fase **alfabetica** il bambino è in grado di distinguere le singole lettere ed è capace di abbinarle a dei suoni. Si tratta di una lettura basata sulla compitazione, cioè sulla ripetizione dei singoli suoni delle lettere /p/- /a/- /p/- /i/. Il bambino è anche in grado di scrivere spontaneamente la parola PAPI combinando le lettere in vario modo.

Nella fase **ortografica** il bambino non distingue più i singoli suoni e le singole lettere, ma inizia a dividere le parole in sillabe. Anche la scrittura si evolve in modo decisivo e formalmente più corretto (nell'esempio dello schema 1 da sinistra verso destra). Nella fase **lessicale e sintattica** il bambino è in grado di padroneggiare tutte le tecniche di lettura e scrittura: oltre a leggere la parola PAPI e a comprenderla, egli è in grado di leggere e scrivere altre parole acquisite nello stesso modo, in questo caso MAN-GIA e GIOCA.

Soprattutto agli inizi del processo di acquisizione le varie fasi possono sovrapporsi tra loro, il bambino infatti può utilizzare tutte le strategie contemporaneamente anche in uno stesso testo, magari compitando parole più difficili o sconosciute e leggendo o scrivendo correttamente parole conosciute.

2. La situazione dei bambini plurilingui

A livello di acquisizione orale i bambini plurilingui fin dalla nascita percorrono le stesse tappe dei bambini monolingui, cioè sono in grado di sviluppare una competenza linguistica in più lingue, partendo dalla distinzione dei singoli suoni delle lingue per arrivare a strutture sintattiche più complesse. Il sistema fonologico di un bambino plurilingue fin dalla nascita

può essere caratterizzato in condizioni ottimali da due o più sistemi fonologici ben distinti tra loro senza interferenze particolari.

A livello scritto l'acquisizione è resa più difficile dal fatto che le lingue hanno spesso sistemi scrittori e regole ortografiche differenti tra loro. Le interferenze a livello scritto sono quindi molto più probabili che a livello orale, ma se a livello orale le naturali interferenze linguistiche sono abbastanza tollerate, a livello scritto questo non è possibile. La lingua scritta, per sua natura, deve essere formalmente corretta e la sua acquisizione, spesso quasi esclusivamente scolastica, avviene generalmente senza quegli spazi di creatività linguistica accettati a livello orale (per es. commutazione di codice, prestiti lessicali da una lingua all'altra, accento "strano", ecc.). Questo può essere considerato uno dei motivi per i quali si sconsiglia ufficialmente l'alfabetizzazione plurilingue fin dalla prima infanzia.

3. L'esame del corpus

Il *corpus* analizzato è costituito da 7 esempi di testi scritti da Fabio e Claudio in un'età compresa tra i 4 e i 5 anni. Fabio ha iniziato lo sviluppo delle abilità scritte all'età di ca. 3 anni, decifrando alcune insegne molto diffuse (per es. P = *parcheggio/Parkplatz*, HOTEL, BAR, ecc.). Egli ha avuto inoltre a disposizione, fin dalla prima infanzia, materiale scritto in due lingue (per es. libri per bambini) e, giocando con suo fratello maggiore Claudio, ha avuto la possibilità di sfruttare lettere di plastica magnetiche, matite, fogli da disegno, ecc. Si tratta di situazioni oggettive che hanno permesso a Fabio di sperimentare da solo la scrittura, anche attraverso la composizione di piccoli testi con semplici lettere come gli esempi 1 e 2.

1. ALUOT



2. IEII



Fabio ha iniziato a riprodurre spontaneamente le lettere che vedeva. Ecco la valutazione del materiale:

- le lettere sono in stampatello probabilmente perché sono più semplici da riprodurre; si notino le linee curve e i cerchi in <A>, <L>, <U> e <O> e le linee rette e perpendicolari in <I>, <E>, <T>;
- le parole sono apparentemente senza senso e possono essere lette da sinistra verso destra oppure da destra verso sinistra, così come da sopra verso sotto e viceversa;
- i suoni delle lettere /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ /l/ e /t/ fanno parte del repertorio fonologico dello svizzero tedesco e dell'italiano, mentre le lettere sono presenti in entrambi i sistemi ortografici;
- dopo aver riprodotto le lettere su foglio, Fabio ha chiesto il significato a noi adulti per una conferma. Noi adulti abbiamo semplicemente ri-

sposto alle sue domande senza particolari commenti di tipo correttivo;

- una delle strategie utilizzate da Fabio nel suo primo approccio alfabetico con la scrittura sembra essere sostanzialmente quella di utilizzare il materiale fonologico a sua disposizione e di abbinarlo a lettere appartenenti ad entrambi le lingue.

Qualche mese dopo Fabio passa alla fase ortografica, le parole sono riprodotte da sinistra verso destra e hanno un senso compiuto (nell'es. 3 Fabio intende *Fabio chef* "Fabio capo")

3. FABIO SEF



4. PAPI



Sugli esempi riportati sopra si possono fare le seguenti considerazioni:

- il nome FABIO, scritto in maiuscolo con lettere colorate, appartiene a

quel patrimonio scritto che fin dalla primissima infanzia è riconosciuto dal bambino; abbinare il proprio nome a delle lettere è un esercizio piuttosto diffuso in tutti i bambini;



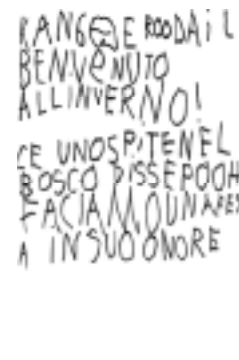
- nell'esempio 3 Fabio è alle prese con due "problemi" di carattere ortografico che cerca di risolvere a modo suo:

- la viene resa con un segno particolare, somigliante a due cerchi uniti orizzontalmente;
- il suono /ʃ/ nella parola *chef* (di origine francese ma presente sia in tedesco sia nello svizzero tedesco), viene reso semplicemente con <S>;
- anche qui una delle strategie adottate da Fabio sembra essere quella della sperimentazione libera all'interno di strutture ortografiche in fase di sviluppo.

Mentre Fabio faceva i suoi primi approcci con la scrittura, Claudio era alle prese con testi più complessi scritti in dialetto svizzero tedesco e italiano, dopo aver percorso sostanzialmente le stesse tappe di Fabio. Negli esempi 5, 6 e 7 ecco alcuni sviluppi di questa alfabetizzazione spontanea plurilingue in italiano, tedesco standard e dialetto svizzero tedesco.

L'esempio 5 è stato il primo testo complesso scritto da Claudio. Ecco le seguenti considerazioni:

- l'uso spontaneo del dialetto svizzero avviene secondo modelli di riproduzione grafica simili alle strategie adottate dagli adulti svizzero tedeschi che scrivono nel proprio dialetto nelle situazioni informali (per es. SMS, posta elettronica, ecc.). Essi "inventano" la scrittura del dialetto basandosi essenzialmente sulla propria alfabetizzazione avvenuta in tedesco standard; anche Claudio combina la competenza fonologica svizzero-tedesca con quella ortografica del tedesco standard acquisita spontaneamente attraverso le attività di lettura in questa lingua.

<p>5. LIÄBI MAMI DU BISCH GANZ GANZ LIÄB UN DA ISCH FÜÖ T MAMI</p>	<p>6. LA NUOWA PALA DI TAPPO UNA GORNATA DI SOLE CALDISIMA TAPPO INW ITO PeO KANGA E ROO CO LA PALA NUO WA GOCAWANO GOC AWANO E GOCAWANO e FINO A CWANDO TIGRO WOLEWA GOGARE ANCE TAPPO DISE A TIGRO TU NON PUOI GOCARE CON CWESTO SALI E LO DISE TAPPO</p>	<p>7. KANGA E ROO DA IL BENVENUTO ALL'INVERNO! CE UN OSPITE NEL BOSCO DISSE POOH FACIAMO UNA FEST A IN SUO ONORE</p>
		

Si noti a tale proposito:

- l'uso di <Ä> per svizz. ted. /ä/ in *LIÄBE*, *LIÄB* al posto di <e> per /e/ in *liebe*;
- il nesso grafetico <SCH> per ted. /š/ in *BISCH*, *ISCH* al posto di ted. *bist*, *ist* che Claudio ha visto in altre parole come *Schaffhausen*, *Schaf*, ecc.;
- la resa del suono indistinto ted. /r/ con <Ö> in *FÜÖ* al posto di <R> in ted. *für*, una soluzione sicuramente personale ed innovativa;
- l'uso di <T> per svizz. ted. /t/ in *T(IE)* al posto di <D> in ted. /d/ in *die*.

L'esempio 6 è basato sulle storie in italiano di *Winnie the Pooh*. Ecco alcune osservazioni:

- all'interno del testo compare in due occasioni per la prima volta una <e> minuscola in *PeO* (POOH) e *e FINO*;

- il testo è ben strutturato con un titolo ed una storia organizzata logicamente, non esiste però alcun tipo di punteggiatura, di accento e di apostrofo;
- Claudio usa il sistema grafetico tedesco per scrivere in italiano /v/ in *NUOWA*, *INWITO*, *GOCAWANO*, *WOLEWA* con <W> al posto di <V>;
- in *CWESTO* ha scelto una strategia particolare utilizzando il nesso <CW> al posto di <Q>, anche qui probabilmente influenzato dal tedesco;
- oltre ad interferenze del sistema grafetico tedesco vi sono alcune devianze che appartengono solamente al sistema ortografico italiano:
 - la semplificazione delle consonanti doppie in *PALA*, *CALDISIMA*, *DISE*;
 - la scomparsa di <I> nel nesso

<GIO> in *GORNATA*, *GOCAWANO*, *GOCARE*;

- la scomparsa di <H> nel nesso <CHE> in *ANCE*.

- il nome *TAPPO* è scritto correttamente con il raddoppiamento consonantico probabilmente perché si tratta di un nome che Claudio ha letto moltissime volte dal libro.

Qualche settimana più tardi Claudio ha scritto un altro piccolo testo sui personaggi di *Winnie the Pooh* (esempio 7). Ecco alcune considerazioni sul testo:

- le lettere continuano ad essere in maiuscolo, ma adesso appaiono anche due lettere minuscole <e> in *BENVeNUTO* ed <i> in *iL*, *iNVERNO*, *OSPITE*, *FACiAMO*, *iN*;
- gli apostrofi e gli accenti continuano a non essere usati, per quanto riguarda invece la punteggiatura si noti il punto esclamativo <!>; l'uso del punto esclamativo può essere in qualche modo collegabile con quello di <i> minuscolo;
- l'uso di V in *BENVeNUTO*, *iNVERNO* ha sostituito quello di W sistematico nell'esempio 6;
- anche le consonanti doppie sono state introdotte come dimostrano *ALL* e *DISSE* (cfr. *DISE* nell'es. 6); solo *FACIAMO* è scritto senza il raddoppiamento.

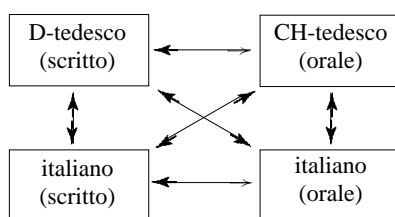
Dall'ultimo esempio emerge che nello spazio di pochi giorni Claudio è stato in grado di migliorare **da solo e spontaneamente** la propria ortografia, modificando alcuni grafemi ed introducendo degli altri. Molto importanti sono stati in tal senso anche le attività complementari di **trascrizione e copiatura** di parole (per es. nomi di piloti o di calciatori famosi, personaggi delle storie, ecc.) che hanno contribuito a migliorare la consapevolezza fonologico-ortografica sia in italiano sia in tedesco standard.

4. Valutazione generale del corpus

Lo sviluppo delle abilità scritte è avvenuto per entrambi i bambini in modo spontaneo e naturale. **Letture e scrittura** sono state fin dall'inizio attività integrate tra loro, entrambe le lingue sono state utilizzate per questo scopo. Nelle fasi iniziali (esempi 1, 2, 4) la lingua gioca un ruolo poco importante, il bambino sperimenta le lettere abbinandole a suoni appartenenti ad entrambi i sistemi linguistici. Nel corso del tempo le abilità si sviluppano ulteriormente e il bambino inizia a cercare proprie soluzioni nella resa scritta dei suoni con il materiale a propria disposizione (esempio 3). In alcuni casi ci può essere sicuramente la dominanza di strategie scritte di una lingua su un'altra (esempio 6), ma bisogna osservare che determinate devianze ortografiche sono presenti anche nella produzione scritta di bambini nativi agli inizi del processo di alfabetizzazione (cfr. la semplificazione delle consonanti doppie). Le interferenze ortografiche di una lingua su un'altra non sembrano giocare dunque un ruolo predominante, fanno parte piuttosto di una serie di strategie più complesse che determinano per un certo periodo alcune scelte durante la scrittura. Continuando nell'attività di lettura e di scrittura il bambino è spesso in grado di migliorare da solo la produzione scritta (esempio 7).

L'acquisizione linguistica di Claudio e Fabio può essere riassumibile dal seguente schema:

Schema 2: L'interazione delle abilità linguistiche su quattro pilastri



L'interazione delle competenze linguistiche può essere di vario tipo ed è caratterizzata anche da interferenze di una lingua sull'altra (gli esempi 5 e 6). Solo in questo modo, tuttavia, le lingue possono svilupparsi armonicamente sotto tutti i punti di vista rafforzandosi a vicenda. Claudio e Fabio, oggi, sono in grado non solo di capire e parlare l'italiano, il dialetto svizzero tedesco e il tedesco standard, ma sono anche in grado di leggerlo e scriverlo e questo è avvenuto ben prima dell'alfabetizzazione scolastica ufficiale. Il loro *sapere* è quindi costruito su quattro pilastri che continueranno a svilupparsi nel corso del tempo se adeguatamente stimolati.

5. Conclusioni

Alla luce delle mie esperienze sono convinto che sia possibile sviluppare fin dalla prima infanzia le abilità scritte anche in condizioni di plurilinguismo. Per fare questo bisogna che ci siano alcune condizioni di partenza:

- il riconoscimento che i bambini, in condizioni normali, sono in grado di leggere e scrivere anche in età prescolare se adeguatamente stimolati (**non forzati**) a farlo semplicemente mettendo a loro disposizione **materiale scritto** (libri, riviste, giornali, ecc.) e **materiale per scrivere** (matite, fogli, pennarelli, ecc.);
- i genitori in condizioni di plurilinguismo devono essere loro per primi l'esempio da seguire e non devono solamente parlare ognuno la propria lingua, ma devono anche **leggerla e scriverla** ai propri figli;
- l'approccio con le attività scritte in famiglia deve essere spontaneo e naturale, senza valutazioni negative nei confronti degli inevitabili errori commessi. I genitori non devono dimenticare infatti che in quel momento il bambino sta sperimentando da solo le proprie abilità linguistiche (anche solo scarabocchiare una lettera è una sperimentazione);

durante il processo di sperimentazione il bambino tenderà a partire dal patrimonio comune delle due lingue, i genitori devono prendere atto di questo sforzo e sostenerlo.

Si tratta naturalmente di un percorso non sempre facile da seguire soprattutto perché ogni situazione familiare è diversa dalle altre. Inoltre la mia posizione non è esattamente conforme all'opinione comune generale che prevede sostanzialmente una prima alfabetizzazione di tipo monolingue per evitare confusioni linguistiche, vere o presunte, che possono pregiudicare la carriera scolastica dei bambini. Io sono invece convinto che l'acquisizione delle abilità scritte fin dalla prima infanzia sia attuabile anche in ambienti plurilingui senza ripercussioni negative nei processi cognitivi del bambino. L'importante è creare le condizioni ideali in famiglia (e poi a scuola) affinché questo sia possibile.

Piccole note bibliografiche

- CHINI, M. (2005): *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma, Carocci.
- CORUZZI, C. (2002): *Scrivere e leggere. Dall'analisi dei metodi ad un approccio costruttivista e interazionista*. Milano, Arnoldo Mondadori Scuola.
- DE ROSA, R.: *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern*. Bern, Haupt Verlag, manoscritto in fase di stampa.
- SCALISI, T. G. / PELAGAGGI, D. / FANINI, S. (2003): *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Roma, Carocci.

Raffaele De Rosa

Linguista e germanista, ha insegnato Filologia germanica presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e italiano in vari istituti della Svizzera tedesca. Da alcuni anni si occupa di educazione plurilingue e conduce ricerche sull'acquisizione delle abilità di base della lettura e della scrittura in età prescolare all'interno di ambienti familiari plurilingui. Lavora attualmente presso il *Thurgauer Namenbuch* di Kreuzlingen e conduce corsi di aggiornamento per docenti e genitori.

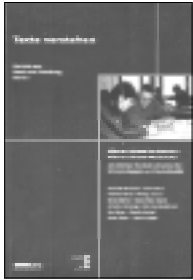


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

Texte verstehen. Berichte aus Praxis und Forschung, Band 2, Verlag Pestalozzianum (2005).



Spätestens seit PISA und der anschließenden Debatte um eine bessere Integration von Migrantenkindern werden sprachliche Kompetenzen (wieder) verstärkt als wesentliche Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg erachtet.

Dadurch ist auch dem Umgang mit Texten erneute Aufmerksamkeit zuteil geworden. Besonders bei Berufsschülern, mit und ohne Migrationshintergrund, sind in dieser Kompetenz oft erhebliche Defizite zu beklagen: Grund genug für das Höhere Lehramt Berufs- und Mittelschulen Zürich, Forscher und Praktiker zu einer gemeinsamen Fachtagung einzuladen. Deren Referate und Workshops aus dem Frühjahr 2004 sind inzwischen in einem zusammenfassenden Band unter dem Titel "Texte verstehen" dokumentiert. So können auch Interessenten, die an dem Treffen nicht teilgenommen haben, Einblick in die Probleme bei Aufbau und Entwicklung von Lesekompetenz und in die Notwendigkeit umfassender Fördermassnahmen gewinnen.

PISA-Ergebnisse und Folgen für die Schweizer Schule

Den Berichten des ersten Teils über einschlägige Untersuchungen und Projekte vorangestellt ist eine kritische Betrachtung des PISA-Leistungsvergleichs und der Reaktionen in der Schweizer Öffentlichkeit. Dabei kommt Urs Moser zu dem Schluss, dass die Problemlösungsfälle, die bei PISA zu bewältigen waren, keineswegs die Schweizer Schüler benachteiligten.

Dem Autor zufolge waren vielmehr Kenntnisse in einem breiten Spektrum von allgemeinem Wissen und praktischen Fertigkeiten gefragt - nur würden diese an Schweizer Schulen eher selten geübt und eingesetzt! Das jetzt überall gepriesene finnische Modell einfach zu übernehmen, bringe wenig Erfolg; stattdessen gelte es, aus den Schweizer Ergebnissen heraus positive Vorschläge zu entwickeln. Das betrifft vorrangig alles, was der Förderung von Migrantenkindern in der Unterrichtssprache und der Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit für die interkulturelle Kompetenzbildung *aller* Kinder dient, wobei gezielte Leseförderung schon im Vorschulalter beginnen müsse. Schliesslich plädiert Moser für die Orientierung an verbindlichen Standards, um genau definierte und überprüfbare Leistungsziele zu gewährleisten.

Medienkompetenz und Lesefertigkeiten

Der Forderung nach einem konsequenteren Einbezug der Lebenswirklichkeit der Schüler entsprechen auch die Beobachtungen, die Peter Sieber als Teilnehmer an dem Forschungsprojekt "Lernen im Kontext neuer Medien" machen konnte. Sieber rät dazu, die Medienkompetenz der Schüler zu stärken und dadurch das Bildungsgefälle abzumindern, das zwischen Kindern aus verschiedenen sozio-ökonomischen Milieus besteht. Dazu gehört für ihn auch die Anerkennung der durch die Medien - meist ausserschulisch - erworbenen literalen Rezeptionsstrategien, z. B. der Schreibkonventionen und Textmuster, die zwar weniger den traditionellen schulischen Ausdrucksnormen entsprechen, aber letztlich zu einer Ausweitung der Lesefertigkeiten beitragen könnten.

Methoden der Leseförderung

Möglichkeiten, um die Motivation für den vermehrten Umgang mit Texten anzuregen, sieht Hans-Peter Hodel im Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios. Wie auch bei anderen Kompetenzen trägt die Reflexion über geleistete Lektüren und die Einschätzung der eigenen Fertigkeiten zur Entwicklung einer autonomeren Lernhaltung bei, die natürlich in den verschiedensten Bereichen des Spracherwerbs zum Tragen kommt. Hodel demonstriert an mehreren Beispielen, wie individuelles Lesen und Selbstevaluation verbunden werden können und so den Lernzuwachs transparent machen. Auf die Bewusstmachung von Lesestrategien zielt ebenfalls das Projekt "Deutschförderung in der Lehre" ab, das Claudio Nodari zusammen mit den Lehrern zweier Zürcher Berufsschulen für die speziellen Bedürfnisse dieser Schüler erarbeitet hat. (siehe auch den Beitrag von Nodari *et al.* in diesem Heft, S. 76 ff.) Einerseits hat sich gezeigt, dass allein durch die Steigerung von Lesefrequenz und -*quantität* noch keine höhere *Qualität* beim Leseverstehen zu erreichen ist. Andererseits führt auch die weit verbreitete Methode von Begleitfragen zu Texten nur selten zu einer Verbesserung der angestrebten Kompetenz. Aus diesen Erfahrungen zieht der Autor den Schluss, dass nur kombinierte Massnahmen greifen, bei denen sich Regelunterricht und punktuelle Trainingsprogramme zu ganz bestimmten Techniken und Fertigkeiten ergänzen. Für die ungenügenden Leseleistungen macht Nodari alle betroffenen Akteure verantwortlich: die Lehrer wegen ihrer mangelnden lesedidaktischen Ausbildung; die Berufslernenden, die heute deutlich schwierigere Fachtexte bewältigen müssten und deshalb auch die Lehrmittelautoren, die bei der Wahl von Dokumenten nur zu häufig zugunsten

einer möglichst vollständigen fachlichen Information die dafür notwendige sprachliche Verständlichkeit vernachlässigten.

Blick auf die Literaturdidaktik

Der dritte Teil des Bandes erscheint mit seinen literaturdidaktischen Vorschlägen weniger innovativ, obwohl der Leser auch hier auf einige Entdeckungen stossen kann, die sich für das Ausprobieren empfehlen. Beispielhaft dafür seien genannt: Manfred Gloor Ausführungen zur Produktionsmethode und Textrezeption bei Ernst Jandl sowie Cornelia Baumanns Beitrag zu einem handlungsorientierten Umgang mit Texten. Der im Fremdsprachenunterricht bewährten Methode des Vergleichs von Bild und Text fügt Antonie Hornung neue Erkenntnisse und Überlegungen hinzu, indem sie die Unterschiede in der jeweiligen Informationsvermittlung herausarbeitet und auf Konsequenzen für Entschlüsselungsstrategien und Interpretation verweist. Diese müssten jedoch noch für den Unterricht konkretisiert werden.

Hannelore Pistorius, Genf

Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. (2006)
Hrsg. von **Christa Dürscheid und Martin Businger. Gunter Narr Verlag Tübingen.**



Schweizerhochdeutsch ist in der Schweizer Linguistik gut erforscht und viel diskutiert. Insbesondere in jüngsten Bildungsdebatten kommt Schweizerhoch-

deutsch öfters zur Sprache, z.B. wenn es im Zusammenhang mit der PISA-Studie um (tatsächlich oder angeblich) mangelnde Hochdeutschkompetenz bei Schülerschaft und Lehrpersonal oder um die Einführung von Fremdsprachen auf der Primarstufe geht – hier wäre die Frage, ob Hochdeutschlernen bereits dem Fremdsprachenlernen gleich kommt oder nicht. Konsens besteht darüber, dass die lexikalischen, lautlichen und grammatischen Eigenheiten des Schweizerhochdeutschen dazu berechtigen, von einer eigenen Varietät des Hochdeutschen zu sprechen. Deutsch ist aus dieser Sicht eine plurizentrische Sprache. Besonders gut erforscht ist Schweizerhochdeutsch im Bereich des Wortschatzes. Erwähnt seien hier der Duden-Band „Wie sagt man in der Schweiz“ (Meyer 1989), das „Schweizer Wörterbuch“ (Meyer 2006) oder das „Variantenwörterbuch des Deutschen“ (Ammon et al. 2004). Der Band „Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik“, hg. von Christa Dürscheid und Martin Businger, versammelt nun eine Reihe wissenschaftlicher Aufsätze, die sich auch weniger bekannten Aspekten des Schweizerhochdeutschen widmen.

Helvetismen

In den Beiträgen von di Paolo/Glaser und Lingg wird der Frage nachgegangen, wie gut Helvetismen („Besonderheiten des Schweizerhochdeutschen“) bei einzelnen Sprecherinnen und Sprechern erkannt werden. Es zeigt sich z.B., dass jüngere und gut ausgebildete DeutschschweizerInnen Helvetismen besser erkennen als andere. Zudem wird nachgewiesen, dass Personen aus Deutschland eine Reihe von Helvetismen in einem NZZ-Artikel besser erkennen als Personen aus der Deutschschweiz. Dies weist darauf hin, dass Varianten aus der Aussenperspektive besser wahrgenommen werden als

aus der Innenperspektive. Am Wort *Schnürsenkel* zeigt Lingg, wie eine Variante zwar verwendet, jedoch nicht als eigene Variante anerkannt wird. Als Schweizer Variante wird ‚Schuhbündel‘ angesehen. Dies ist ein Unterschied, der von breit angelegten empirischen Korpusanalysen freilich nicht erfasst werden kann, und dessen Beschreibung auch in Wörterbuchartikeln eine Herausforderung darstellt. So würde es Lingg begrüßen, wenn im „Variantenwörterbuch des Deutschen“ genauere Angaben zur Herkunft und zum Gebrauch der Varianten gemacht würden und wenn angegeben würde, ob es sich bei bestimmten Varianten z. B. um Frequenzhelvetismen handelt oder ob sie mundartlich oder umgangssprachlich markiert sind. Dieser berechtigten Anregung ist entgegen zu halten, dass im Kommentarfeld zahlreicher Wörterbuchartikel im „Variantenwörterbuch des Deutschen“ durchaus Angaben zur Frequenz zu finden, und dort viele Lemmata mit Zusatzmarkierungen zu Stilschicht und Normebene versehen sind.

Zur Akzeptanz des Schweizerhochdeutschen

Für Lehrpersonen besonders interessant dürften diejenigen Beiträge sein, in denen es u.a. um die Einstellung von Lehrpersonen gegenüber dem Schweizerhochdeutschen geht (Baigger/Sutter, Läubli) sowie die Beiträge über das Schweizerhochdeutsche im schulischen Alltag (Landert, Oberholzer) und im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (Hägi). Lehrerinnen und Lehrer scheinen das Schweizerhochdeutsche noch immer mehrheitlich als defizitäres Hochdeutsch zu betrachten. Sie sind sprachkonservativer als manche Wörterbücher, mit denen sie aber in ihrer Ausbildung offenbar nicht genügend bekannt gemacht worden sind. Von 15 befragten Mittel- und Oberstufenlehr-

personen kennt bspw. niemand den Band „Wie sagt man in der Schweiz“ (Meyer 1989). Die Unsicherheit über den standardsprachlichen Status von Helvetismen mag auch daher rühren, dass verschiedene Wörterbücher widersprüchliche Angaben über die Normebene einzelner Varianten machen. Im Zusammenhang mit der Erstellung von Nachschlagewerken monieren Baigger/Sutter ferner, dass sich ein zirkulärer Charakter dadurch ergebe, dass Hochschulprofessoren und Korrektoren einen Kanon von Modelltexten und linguistischen Studien ausschöpften, die dann in die Wörterbucharbeit einfließen, worauf dieselben Wörterbücher wiederum herangezogen würden, um die Varianten zu prüfen. Dies ist eine bedenkenswerte Feststellung. Allerdings ist hier einzuwenden, dass es meistens nicht Hochschulprofessoren sind, die Wörterbücher schreiben, und dass der befürchtete Zirkulärschluss in jüngster Zeit durch den Einzug der Korpuslinguistik in die Lexikografie durchbrochen wird.

Einen guten Überblick zur aktuellen Praxis und zu Richtlinien zum schulischen Gebrauch des Schweizerhochdeutschen liefert Oberholzer. Sie zeigt, wie die Forderung nach mehr Hochdeutschgebrauch an Deutschschweizer Schulen in relativ kurzer Zeit laut geworden ist und in welchen bildungspolitischen und didaktischen Zusammenhängen sie steht. Aus dem Beitrag von Landert geht hervor, dass der Gebrauch von Hochdeutsch an Kindergärten die Kinder vor allem lexikalisch fördert.

In mehreren Beiträgen wird implizit mehr praktische Vermittlung des linguistisch akzeptierten Konzepts der Plurizentrik der deutschen Standardsprache gefordert (Hägi, Steger). An einer solchen Vermittlung scheint Scharloth in seinem Beitrag hingegen zu zweifeln. Er wirft die Frage auf, ob nicht die Kodifizierung von vorwiegend in der Schweiz gebräuchlichen Varianten und ihre Beschreibung als ‚nationale Varietät der deutschen

Standardsprache‘ durch Linguistinnen und Linguisten an den Normvorstellungen der Sprecherinnen und Sprecher vorbeigehen. So gesehen, erscheint das Schweizerhochdeutsche als plurizentrische Varietät eine linguistische Kopfgeburt zu sein, die bei der Mehrheit der Sprecherinnen und Sprecher keine Resonanz findet. Demgegenüber gibt es gerade im hier rezensierten Band genügend Nachweise dafür, dass es sich beim Schweizerhochdeutschen um eine empirisch gut beschreibbare Varietät handelt. Wie gut diese Varietät bei den Sprecherinnen und Sprechern akzeptiert ist, steht freilich auf einem anderen Blatt. Durch ein geschickt angelegtes Wahrnehmungsexperiment gelingt es nämlich Scharloth zu zeigen, dass Helvetismen in gesprochener Sprache bei Deutschschweizer Sprecherinnen und Sprechern dann am besten akzeptiert werden, wenn sie aus dem Munde eines deutschen Sprechers kommen.

Eine schweizerhochdeutsche Grammatik?

Ein noch wenig erforschtes Gebiet stellt die syntaktische standardsprachliche Variation dar (Dürscheid/Hefti). Die Besetzung des Vorfelds mit dem Adverb *bereits* (z.B. „Bereits liegt in den Alpen Schnee.“), die Reduktion eines *dass*-Satzes auf einen Verberstsatz („Gut, gibt’s Karton.“), die Ellipse eines Platzhalters im Vorfeld („Kommt dazu, dass...“) oder die Bevorzugung von Partizipialkonstruktionen und verkürzten Nebensätzen („Dort angekommen, verstand er alles.“) scheinen typisch für die schweizerhochdeutsche Syntax. Ein weiteres Beispiel ist der *am*-Progressiv, der auch durch ein Objekt erweitert werden kann: „Sie sind Tourneen am Planen und Vermarkten.“ Dieses Beispiel wird übrigens auch im Variantenwörterbuch beschrieben, und zwar unter dem Lemma „am“, Ziffer 4. Dort erfährt man auch, dass es sich bei dieser Konstruktion um einen Grenzfall des Standards handelt. Interessant

ist wiederum die von den Autorinnen festgestellte Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Vorkommen syntaktischer Varianten in Schweizer Zeitungen und der Einschätzung der Schweizer Testpersonen zur Akzeptabilität solcher Sätze. Selbst Konstruktionen, für die in der geschriebenen Sprache viele Belege gefunden werden können, werden mehrheitlich abgelehnt und nicht als standardsprachlich anerkannt.

Zum Umgang mit standard-sprachlicher Variation in den Medien und in der Politik

Interessantes erfährt man auch zum Gebrauch von Helvetismen und vom Umgang mit Helvetismen in der Mediensprache (Ehram-Neff, Walser, Zacheo). Im *Blick* enthalten v.a. „meinungsbetont-persuasive“ Texte Helvetismen. Hier ist zu bemerken, dass die Zählweise der Erhebung nicht ganz transparent ist. Eine Art pragmatische nationale Variante scheint der Umgang mit der neuen Rechtschreibung zu sein (Zacheo). Deutschschweizer Medien haben mehrheitlich eine kontrastive Darstellung mit Medien aus Österreich und Deutschland als Weiterführung erhellend. Auch in Steiners interessanter Analyse zur Sprache in Parlamentsdebatten, die bspw. in einer deutschen Bundestagsdebatte mehr Zwischenrufe verzeichnet als in einer Debatte des Zürcher Kantonsrats, könnte ein systematischerer Vergleich politischer Debatten in Österreich, Deutschland und der Schweiz weitere Aufschlüsse geben.

Erfreulicherweise sind unter den Beiträgerinnen und Beiträgern Studierende. Es ist besonders erwähnenswert, dass diese in ihren eigenständigen Arbeiten der empirischen Herangehensweise grosses Gewicht beimessen. Durch einen zusätzlichen redaktionellen Arbeitsgang hätten einige Redundanzen vermieden werden können, bspw. zur Kategorisierung und Definition von Helvetismen,

und die Beiträge hätten stärker miteinander verknüpft werden können. Zudem gibt es einige Publikationen, die im Umfeld der verschiedenen Forschungsstellen des Variantenwörterbuchs entstanden sind, die im hier rezensierten Band anscheinend nicht zur Kenntnis genommen worden sind. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass es sich um ein sehr lesenswertes Buch handelt, das die aktuelle Forschung zum Schweizerhochdeutschen und vielleicht auch zu den anderen deutschen Varietäten sicherlich befruchten wird. Zu wünschen bleibt nach wie vor, dass die Forschungsergebnisse vermehrt auch für die Erstellung und Bearbeitung sprachdidaktischer Hilfen herangezogen werden.

AMMON, U. et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin / New York, De Gruyter.
 MEYER, K. (1989): *Wie sagt man in der Schweiz*. Mannheim etc., Dudenverlag.
 MEYER, K. (2006): *Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz*. Frauenfeld, Huber.

Regula Schmidlin, Basel

COLOMBO, Simona (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*. Frankfurt am Main u.a., Peter Lang. ISBN 3-631-54236-4



Wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten sind nur für wenige ein Lesevergnügen, einigen bedeuten sie einen Pflichtakt, und die meisten nehmen ihre Erscheinung gar nicht wahr,

auch wenn sie durchaus an dem Inhalt beruflich oder persönlich interessiert sein könnten. Der lange Weg von der

Wissenschaft zur Praxis scheint in dieser Studie von Simona Colombo auf angenehme Weise verkürzt, denn hier wird nur soweit theoretisch fundiert, wie es der empirische Teil erforderlich macht. Das dürfte in Anbetracht der Tatsache, dass Strategien schon Anfang der 80er und verstärkt seit Mitte der 90er Jahre ein Dauerthema in der Fremdsprachenlehrforschung darstellen, keinesfalls leicht gefallen sein.

Strategien als bewusste Handlungspläne

Mit Fokus auf die morphosyntaktische und lexikalisch-semantische Ebene werden die Kommunikationsstrategien in schriftlichen (Hausaufgaben) und mündlichen (Interviews) Äußerungen 10 italienischer Lernender während ihres Studienaufenthaltes in Deutschland analysiert. Der erste Teil beginnt mit einer Begriffsbestimmung, wobei zwischen den umstrittenen Merkmalen „intentional“ und/oder „automatisch“ zugunsten von Strategien im Sinne bewusster Handlungspläne entschieden (9, 16) und diese von Taktiken abgegrenzt werden (14). Bei der Klassifikation der Lernstrategien erfolgt der Bezug auf die gängigen Einstufungen (Bimmel/Rampillon, O'Malley u.a., Oxford, Knapp-Pothoff/Knapp), wobei für den Fragebogen zur Datenerhebung des gesprochenen Deutsch vor allem Bimmel/Rampillon und Oxford die Vorlage liefern; das Analyseraster baut dagegen auf dem Klassifikationsmodell von Færch/Kasper auf (36). Hiernach werden folgende Oberkategorien unterschieden: Formale Reduktion (z.B. fällt bei vorangegangenen Zahlenangaben die Pluralendung weg), Übernahmen aus der Muttersprache oder dem Englischen („Ich könnte viele Sachen sagen“) oder Herleitungen aus der Zielsprache (so entstehen unter Anwendung deutscher Ableitungsregeln die Worte „Glauber“ oder „Grenzungen“) (39). Dazu kommen noch die Kooperations-

und die nonverbalen Strategien. Diesen Oberbegriffen sind noch verschiedene Untergruppen zur genaueren Differenzierung zugeordnet, deren Gebrauch und Häufigkeit im Korpus untersucht werden sollen. Das Kapitel endet mit einer (kurzen) Übersicht, eher einer Auswahl, wie die Autorin selbst einräumt, über die Strategieforschung im Fremdsprachenbereich.

Schriftliche und mündliche Strategien, und wie man sie nachzuweisen versucht

Das 2. Kapitel ist dem Schreiben und Sprechen gewidmet, wobei bei ihrer Definition deutlich Überlappungen zwischen diesen beiden Formen sprachlicher Realisierung hervortreten und sie daher „als komplementäre, große Überschneidungsbereiche umfassende Subsysteme eines sprachlichen Systems aufgefasst werden“ (51). Auch enthüllt sich die Ambivalenz der Begriffe Schriftlich- und Mündlichkeit, denn es fehlt eine eindeutige Zuordnung von Eigenschaften (53). Mit einem leichten Seitenhieb gegen die Bevorzugung der gesprochenen Sprache, dem Lieblingskind der kommunikativen Fremdsprachendidaktik, werden die Hauptmerkmale von Schreiben und Sprechen – wie z. B. (situationsabhängige) Unterschiede in der Geschwindigkeit bei der Verarbeitung und Produktion, der Interaktion mit dem Empfänger und damit der formalen Ausführung – angeführt, und es wird auch auf Mischformen hingewiesen (54ff.). Für die durchgeführte Analyse fungieren die Verstöße gegen die Sprachnorm und Selbstkorrekturen im Mündlichen als Grundlage, was die Autorin selbst als nicht unproblematisch bezeichnet, aber damit begründet, dass richtige Leistungen eben nicht auffallen und somit der Einsatz von Strategien nicht nachgewiesen werden kann (62).

Zum Geltungsanspruch qualitativer Forschung

Im Anschluss (71-95) folgen die Kri-

terien qualitativer Forschung, die Methoden zur Datenerhebung und das Auswertungsverfahren, wobei die Forscherin für sich bzw. für qualitative Studien das „Dokumentieren der einzelnen Forschungsschritte“ (76) als besonders wichtig hervorhebt und in diesem Sinne verhältnismäßig detailliert das Forschungsvorgehen erläutert. Dieser erste Teil schließt mit dem Hinweis, dass die Befunde keinerlei Verallgemeinerbarkeit für sich beanspruchen (95), was nicht nötig wäre, denn die klare Darlegung des Forschungsgegenstandes und -designs gibt keinen Anlass, Zweifel an der Gültigkeit dieser Untersuchung zu hegen. Diese explizite Zurücknahme des Geltungsanspruches begründet sich wohl aus dem anscheinend immer noch bestehenden Rechtfertigungszwang qualitativer Forschung und übersieht, dass auch „harte“ Daten keine Garantie für Generalisierbarkeit bedeuten und selbst noch so komplexen und breit gestreuten Samples lediglich ihr hoher Abstraktionsgrad bescheinigt werden kann, aber keine Allgemeingültigkeit.

Resultate

Der umfangreichste Teil dieser Arbeit (97-321) gilt der Untersuchung der schriftlichen und mündlichen Produktion der Studierenden, eine Gewichtung, die sicherlich Vor- und Nachteile in sich birgt: So genau dargestellt lassen sich Wiederholungen nicht vermeiden, aber sie sind wohl der Preis, den Colombo für ihre Ausführlichkeit zu zahlen hat. Andererseits ist diese Analyse mit der Vielzahl an Textstellen und der von ihr gelieferten Interpretation gerade für diejenigen interessant, die Deutsch oder auch andere Fremdsprachen unterrichten; so z. B. ihre Erklärungen in Bezug auf den Gebrauch des Verbes „machen“: „Also *macht* sie eine rationale Wahl kann auf den Einfluss des Italienischen sowie auf die englische Redewendung *to make a choice* zurückgeführt werden; es kommt hin-

zu, dass das Verb ‚machen‘ als Passpartoutverb der deutschen Sprache gilt“ (169). Hier stellt sich die Tatsache, dass die Lehrer-/Forscherin italienische Muttersprachlerin ist, als ein deutlicher Vorteil heraus, da sie die Sicht ihrer Lernenden kennt und Interpretationen liefert, die einem nicht italienischen Muttersprachler wahrscheinlich völlig verborgen blieben. Interessant ist in den Leitfadeninterviews über das eigene Lernverhalten und die angewandten Strategien, wie unterschiedlich die Lernenden ihre Rückgriffe auf die Muttersprache oder die erste Fremdsprache Englisch wahrnehmen und beurteilen sowie auch der Widerspruch zwischen der Eigeneinschätzung und der tatsächlichen Produktion (321).

Bei der Auswertung der Ergebnisse in Kapitel 4 überrascht die relativ geringe Anzahl von Herleitungen aus L1 (Italienisch) und L3 (Englisch). Unabhängig von ihrem erreichten Niveau zeigen die Lerner eine Vorliebe für L2 basierte Strategien (328), woraus den interimsprachlichen Kommunikationsstrategien eindeutig eine große Bedeutung zukommt (346). Anhand der Ergebnisse entwirft die Autorin zum Abschluss für alle Beforschten Strategieprofile, die eine Art Kurzbericht darstellen und sowohl für die Lernenden als auch die sie Unterrichtenden interessant sein dürften. Da erfahren wir zum Beispiel von einer „lexikalisch L2-orientierten“ Lernerin, dass sie sich hauptsächlich bei der Strategiewahl auf ihre Kenntnisse in der Zielsprache bezieht, während den „korrektheitsstrebenden und kooperationsuchenden Typ“ eine hohe Anzahl von Selbstkorrekturen im Mündlichen und indirekten Appellen im Schriftlichen kennzeichnet (330). Nun wäre es meines Erachtens an dieser Stelle angemessen gewesen, Vergleiche zu anderen Studien anzustellen. Davor wird aber mit der Begründung der Unvergleichbarkeit unterschiedlicher Designs abgesehen (327/328), was aber auf jede For-

schung zuträfe. Der Standpunkt des Forschers ist in seiner historisch vermittelten individuellen Existenz immer subjektiv und in dem Sinne sind sein Vorhaben und Vorgehen einzigartig. Da aber Gegenstand der Forschung letztendlich reale Vorkommnisse sind, denen man ihren Anteil an Objektivierbarkeit nicht absprechen kann (Ausnahme: Radikalkonstruktivisten), lassen sich sehr wohl und insbesondere unter Berücksichtigung anderer Bedingtheiten Berührungspunkte feststellen und Ähnlichkeiten aufweisen. Ist es nicht genau dieses Zusammentragen von Gegenstandsbezügen, das Forschung in ihrem Anliegen, Realität transparenter zu machen, auszeichnet? Und gerade das leistet die Autorin und macht ihre Scheu vor Vergleichen grundlos: Ihre Untersuchung deckt nicht nur Lernstrategien von Lernenden auf und liefert damit einen wertvollen Beitrag zur Strategieforschung, sondern bietet auch Lehrern, Forschern und anderen an der Fremdsprachenvermittlung Interessierten Denkanstöße, wie Lernprozesse unter dem Zeichen der Mehrsprachigkeit ablaufen oder ablaufen können.

Sabine Hoffmann, Palermo

* *La Ville en Jeu*, Editions loisirs et pédagogie (lep) (2006)



L'Association **Français en Jeu**, active dans le Canton de Vaud, donne des cours de français à des adultes immigrés. Dans ce contexte, quatre formatrices ont élaboré, en

collaboration avec une illustratrice, un matériel français langue étrangère, destiné à des débutants complets: *La Ville en Jeu*.

Bloc Notes

Informazioni

Remarqué par les Editions Loisirs et Pédagogie, ce matériel, qui convient aussi bien à des enfants ou à des adolescents qu'à des adultes, vient d'être édité.

A travers *La Ville en Jeu*, les apprenants sont appelés à découvrir peu à peu une petite ville et ses habitants, en s'appuyant sur de nombreuses images et en réalisant plusieurs jeux (memory, Pierrot Noir, jeu de l'oie, etc...). C'est ainsi que ce matériel pédagogique met en place, de manière originale, le vocabulaire et les structures de base qui permettront par la suite de travailler les dialogues et les jeux de situation proposés dans les méthodes communicatives.

Particulièrement utile pour l'enseignement à des personnes peu scolarisées, *La Ville en Jeu* comprend trois posters, un guide du formateur et un classeur de l'apprenant.

Vous pouvez commander ce matériel aux Editions Loisirs et Pédagogie:

commande@editionslep.ch

Tél. 0041(0)21 651 25 70

Fax 0041(0)21 653 57 51

Marianne Waeber, Lausanne

Assemblée générale de l'APEPS à Bâle, 29 et 30 septembre 2006

L'APEPS (Association pour la Promotion de l'Enseignement Plurilingue en Suisse) en a fait une tradition: élargir son assemblée générale à des activités de formation continue. Si l'information sur différents modèles d'enseignement bilingue constituait, dans les premières années, le centre de ces rencontres, les thématiques ont entretemps évolué et visent surtout aujourd'hui à explorer les possibilités d'un véritable enseignement plurilingue. Dans cette optique, l'assemblée convoquée les 29 et 30 septembre à Bâle était spécialement dédiée à la question de savoir comment on peut intégrer les langues des enfants de migrants dans le cursus scolaire pour que ces connaissances soient profitables à tous les élèves concernés. Les rapports que présentaient des enseignantes de Bâle et de Zurich sur les expériences menées dans leurs villes ont été complétés par quelques conférences qui mettaient les observations de terrain en perspective.

Antonie Hornung – qui, après six ans de travail intense, cède la présidence de l'Association à Christine le Pape Racine – peut se féliciter du succès de la réunion dans son ensemble, et tout spécialement des réactions plus que positives des participants à l'intervention du professeur Konrad Ehlich. Lors de sa conférence sur "Le plurilinguisme comme ressource d'intégration - tentative de dédramatisation" ("Mehrsprachigkeit als Ressource von Integration - eine Entproblematisierung"), dans un style à la fois réaliste et ironique, Ehlich a brossé pour les pays occidentaux un tableau qui ressemble de plus en plus à ce qu'on connaît depuis longtemps dans d'autres continents: le tableau d'une population de plus en plus plurilingue. Il en déduit pour l'Europe - qu'il voit particulièrement apte à remplir cette tâche - le devoir de développer les grandes lignes d'une politique linguistique commune. Celle-ci devrait par la suite être adaptée et implémentée dans les différents pays et régions du continent selon les besoins locaux. Ces réflexions ambitieuses ont fourni une sorte de synthèse aux nombreuses questions soulevées pendant d'autres activités du programme, comme p.ex. les visites dans des classes bilingues en Alsace et à Bâle, les ateliers sur l'enseignement de l'allemand au Tessin et en Valais, ou encore la présentation d'un bilan sur la formation spécifique des enseignants pour classes bilingues en Alsace. Beaucoup reste à faire, on le voit, mais bien des choses ont aussi évolué depuis la fondation de l'APEPS en 1994.

Hannelore Pistorius, Genève

12^{ème} Semaine de la langue française et de la francophonie en Suisse (17-25 mars 2007)

Les thématiques croisées de la prochaine édition de la semaine qui fête le français sous toutes ses coutures seront les **mots voyageurs** – les emprunts qui ont enrichi le français au fil des siècles – et **Blaise Cendrars** – l'écrivain bourlingueur. Une nouvelle **Valise pédagogique** qui proposera dossiers et activités sur ces thèmes sera distribuée aux enseignant-e-s intéressé-e-s dès février.

(enseignements: odile.cornuz@ne.ch)

Suisse romande, allemande et italienne s'unissent pour cette semaine de célébration du français et d'ouverture sur la francophonie.

Accédez au programme complet des manifestations dès janvier sous www.ciip.ch/slf.

Vorschau 2007 - Programmazione 2007

- 1/2007 Bildungsstandards und Curriculare Reformen 1
2/2007 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die Grammatik
3/2007 Medien, Medienpädagogik und Sprachunterricht / *Les médias dans l'enseignement*
4/2007 Curriculare Reformen 2

Autori di questo numero

Ulrike Arras, TestDaF-Institut, Feithstrasse 188, D-58084 Hagen (ulrike.arras@testdaf.de)
Claudine Balsiger, HEP, av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne (claudine.balsiger@hepl.ch)
Raffaele De Rosa, Kirchbergstr. 91, CH-8207 Schaffhausen (raffaele.derosa@bluewin.ch)
Swantje Ehlers, Institut für Germanistik, Otto Behagel-Strasse 10/B, D-35394 Giessen (swantje.ehlers@germanistik.uni-giessen.de)
Claudia Finkbeiner, Universität Kassel, Anglistik/Amerikanistik Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, Georg-Forster-Strasse 3, D-34109 Kassel (cfink@uni-kassel.de)
Claude-Antoine Héman, Gymnasium Münchenstein, Baselstrasse 33, CH-4142 Münchenstein (claude.heman@bkds.bl.ch)
Marianne Jacquin, Département de français, Université de Genève, 3 rue de Candolle, CH-1211 Genève 4 (marianne.jacquin@wanadoo.fr)
Jean-Pierre Jenny, Stöberstrasse 35, CH-4055 Basel (jpjenny@freesurf.ch)
Horst G. Klein, Romanisches Seminar, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Senckenberganlage 31, D-60325 Frankfurt (hgklein@em.uni-frankfurt.de)
Silvia H. Klein, Romanisches Seminar, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Senckenberganlage 31, D-60325 Frankfurt (s.klein@em.uni-frankfurt.de)
Madeline Lutjeharms, Vrije Universiteit Brussel, Pleinlaan 2, B-1050 Brussels (madeline.lutjeharms@vub.ac.be)
Franz-Joseph Meissner, Institut für Romanistik, Karl-Glückner-Str. 21 G, D-35394 Giessen (franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de)
Claudio Nodari, IIK, Sumatrastrasse 1, CH-8006 Zürich (claudio.nodari@iik.ch)
Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18, CH-1209 Genève (hannelore.pistorius@bluewin.ch)
Daniel Schiesser, IIK, Sumatrastrasse 1, CH-8006 Zürich (daniel.schiesser@iik.ch)
Claudia Schmidt, Universität Freiburg, Germanisches Seminar, Fahrenbergplatz, D-79085 Freiburg (claudia.schmidt@germanistik.uni-freiburg.de)
Hansjakob Schneider, Institut Wissen & Vermittlung, Zentrum Lesen, P H Aargau, Kasernenstrasse 20, CH-5001 Aarau (hansjakob.schneider@fh-aargau.ch)
Karen Schramm, Universität Leipzig, Herder-Institut, Beethovenstrasse 15, D-04107 Leipzig (karen.schramm@uni-leipzig.de)
Ingo Thonhauser, Uni-Bastions, CH-1211 Genève 4 (ingo.thonhauser@lettres.unige.ch)
Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)
Bettina Wetzel-Kranz, 22, chemin de Concava, CH-1231 Conches / GE (Bettina.Wetzel-Kranz@unil.ch)
Susanne Wokusch, HEP, av. de Cour 25, CH-1014 Lausanne (susanne.wokusch@hepl.ch)

Immagini

Diversi tipi di lettura: libri, lettere, musica, carte, astri...

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni, sono da inviare alla redazione per e-mail. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEN, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di

• *Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino* • *Ufficio Federale della Cultura* • *Ambassade de France en Suisse* • *Fondazione Oertli*

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Idea, via Cantonale
6594 Contone (coordinazione)

Gé Stoks, Idea, via Cantonale
6594 Contone (coordinazione)

Jean-François de Pietro, IRDP, Faubourg
de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Giovanni Mascetti, ASP, P.za S. Francesco
6600 Locarno

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18
1209 Genève

Daniel Stotz, PHZH, Lagerstrasse 5,
Postfach, 8090 Zürich

Thomas Studer, DaF, LeFoZeF, Criblet 13
1700 Freiburg

Mireille Venturelli, SSAT, Stabile Torretta
Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona

Werner Carigiet, 7164 Dardin
(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Ingo Thonhauser, Uni-Bastions
1211 Genève 4

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **APEPS** (Arbeitsgemeinschaft zur
Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in
der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401143 • Fax 0041/91/8401144
e-mail: babylonia@idea-ti.ch
Homepage: www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 3-4/2006:

1500 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese
prima della fine dell'anno si rinnova
automaticamente.

Tipografia

TBS, La Buona Stampa sa, Via Fola
CH-6963 Pregassona

e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401142 • Fax 0041/91/8401144
e-mail: idea@idea-ti.ch