# TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

von

Wilfried Krenn

Dissertation

eingereicht
an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät
der Karl-Franzens-Universität Graz
im Jänner 2000

**INHALT**

**EINLEITUNG** 6
1 Zentrale Fragestellungen und Thesen 6
2 Was ist Fremdsprachendidaktik? 7
2.1 Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik 7
2.2 Das Verhältnis der Fremdsprachendidaktik zu ihren Bezugsdisziplinen 8

**TEIL I**
**TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN IM RAHMEN DER „KOMMUNIKATIVEN DIDAKTIK“** 11

I.1 DAS DESIGNKONZEPT: DIE „KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK“ UND DIE PRÄSENTATION VON GESCHRIEBENEM IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 12

1 Zur Struktur didaktischer Theorie 12
2 „The functional-notional Approach“ 13
3 Curriculumsplanung und -entwicklung im Rahmen der kommunikativen Methode 15
3.1 Von der Struktur zur Funktion - Die Entwicklungsgeschichte des funktionalen Sprachbegriffs in der Fremdsprachendidaktik 15
3.2 Die Bedeutung des funktionalen Sprachbegriffs bei der Curriculumsplanung und -entwicklung 18
3.3 Elemente eines „kommunikativen Curriculums“ 19
4 Evaluation 21
4.1 Die „kommunikative Methode“ und die Struktur fremdsprachendidaktischer Theorie 21
4.2 Die Grundlagen der kommunikativen Methode und ihre Konsequenzen für die Präsentation von Geschriebenem im Unterricht 22
4.2.1 Die Präsentation von Geschriebenem bei Finnocchiario/Brumfit und Yalden 23
4.2.2 Die Bedeutung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht 24
4.3 Konsequenzen des „kommunikativen“ Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht 25

I.2 DIDAKTISCHE MODELLIERUNGEN: TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN UND DIE FREMDSPRACHIGE LESEDIDAKTIK 30

1 Überblick 30
2 Übungstypologien und Unterrichtsmaterialien 31
2.1 Developing Reading Skills - Eine Übungstypologie zum Lesen in der Fremdsprache 31
2.1.1 Theoretischer Hintergrund - Das Lesen in der Muttersprache als Modell für das Lesen im Fremdsprachenunterricht 31
2.1.2 Prinzipien und Handlungsanweisungen für das Lesen im Fremdsprachenunterricht 33
2.1.3 Aufgabenstellungen 35
2.2 Die Funktion von Texten in Neuners „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“ 37
2.2.1 Theoretischer Hintergrund und Struktur der Übungstypologie 37
2.3 Zwei Übungstypologien - Ein Vergleich 39
3 Begründungen aus der Lesedidaktik 41
3.1 Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens“ 41
3.1.1 Lehrzielbeschreibung für das Lesen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 41
3.1.2 Die Handlungsstruktur des Lesens 43
3.1.3 Lerntheoretische Überlegungen in Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens“ und Konsequenzen für die Lehr-/Lernsituation 50

3.1.3.1 Westhoffs fünf Redundanzfelder und Konsequenzen für das Lesen im Fremdsprachenunterricht 50
3.1.3.2 Lesen als Denktechnik 52
3.1.3.3 Handlungsanweisungen für den Unterricht 53
3.1.4 Empirische Überprüfung von Westhoffs Thesen 54
3.1.5 Westhoffs Lesedidaktik als Ausgangspunkt alternativer Überlegungen 56
3.1.5.1 Die Wirkung von Westhoffs Lesedidaktik 56
3.1.5.2 Kritische Bemerkungen zu Westhoffs Lesedidaktik und weiterführende Fragen 57
3.2 Gerard Westhoff gegen Madeline Lutjeharms - Zwei unterschiedliche Modelle des Leseprozesses? 60
3.2.1 Lutjeharms Kritik an Westhoff 60
3.2.2 Der Leseprozess in der Muttersprache bei Westhoff und Lutjeharms 62
3.2.3 Der Leseprozess in der Fremdsprache bei Lutjeharms und Westhoff 65
3.2.3.1 Allgemeine Überlegungen 65
3.2.3.2 Die Bedeutung der Worterkennung beim Lesen 66
3.2.3.3 Der Einsatz von Strategien beim Lesen 67
3.2.3.4 Die Bedeutung von „Fremdsprachenkenntnissen" beim Lesen in der Fremdsprache 69
3.2.3.5 Der Prozess der Sinnentnahme beim Lesen in der Fremdsprache 73
3.2.4 Lutjeharms gegen Westhoff? Zusammenfassung und Konsequenzen 76
3.3 Die Bedeutung lesetheoretischer Konzepte für die Unterrichtspraxis 79

**TEIL II**
**VORÜBERLEGUNGEN ZU EINER FREMDSPRACHIGEN LESEDIDAKTIK** 82

**EINLEITUNG**
82
II.1 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 84

1 Texte in „kommunikativen Lehrwerken" Beispiel 1: „Themen neu" 84
1.1 Lesedidaktische Prinzipien 87
2 Texte in "kommunikativen Lehrwerken" Beispiel 2: Die Suche 90
2.1 Aufgaben vor der ersten Konfrontation mit dem Text 93
2.2 Aufgaben bei der ersten Konfrontation mit dem Text 94
2.3 Aufgaben nach der ersten Konfrontation mit dem Text 95
3 Textpräsentation in „Themen neu" und in „Die Suche" - Ein Vergleich 95
3.1 Die Suche - Intention der Autoren und Umsetzung im Unterricht 96
3.1.1 Rezeptive Fertigkeiten in kommunikativen Lehrwerken und das Problem der Textschwierigkeit 98
3.1.2 Diskrepanz zwischen didaktischem Konzept und Umsetzung im Unterricht 99
3.2 Exkurs: Eigene Erfahrungen mit dem Lehrwerk „Die Suche" im Unterricht 101
4 Weitere Formen der Textpräsentation in kommunikativen Lehrwerken 103
5 Alternative Formen der Textpräsentation 104
5.1 Begründungsansätze für unterschiedliche Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht - Zusammenfassung 114

II.2 TYPOLOGIE DER TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN, TPF 1-4 117

II.3 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN ALS *TASKS* 120

1 Was können Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht leisten? 120
2 Das Konzept des *task* und dessen Rolle im Fremdsprachenunterricht 120
3 Die Struktur von *tasks* 121

4 Die Schwierigkeit von *tasks* 123
5 *Tasks* und ihr Einfluss auf Interaktionsstrukturen im Unterricht 125

II.4 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN ALS *TASKS* IM RAHMEN EINER ALLGEMEINEN THEORIE ÜBER DAS LERNEN 127

1 Konstruktivismus: Piaget, Bruner und Kelly 128
2 Humanistische und sozial-interaktionistische Beiträge 129
3 A social constructivist approach 132
4 *Tasks* im Rahmen eines sozial-konstruktivistischen Ansatzes 133
5 Mediation im Unterricht 136
6 Textpräsentationsformen im Rahmen einer allgemeinen Theorie über das Lernen - ein Resümee137

II.5 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN UND MODELLE DES SPRACHERWERBS 141

1 Muttersprachenerwerb 141
2 Spracherwerb im Unterricht 144
3 Fremdsprachenlerntheorie 146
4 Textpräsentationsformen und Modelle des Spracherwerbs - ein Resümee 147

II.6 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN AUS DER SICHT DES LERNERS 153

1 Gedächtnis und Fremdsprachenunterricht 153
1.1 Gedächtnisinhalte 154
1.2 Funktionsweise des Gedächtnisses 156
1.2.1 Das Gedächtnis als Ort 156
1.2.2 Prozesse im Gedächtnis 159
1.3 Möglichkeiten der Einflussnahme auf Prozesse, die im Gedächtnis ablaufen 163
1.3.1 Zeit 164
1.3.2 Die Aktivität 165
1.4 Textpräsentationsformen und das Gedächtnis - ein Resümee 167
2 Die Relevanz individueller Unterschiede bei Lernern für den Fremdsprachenunterricht 173
2.1 Überblick 173
2.2 Die Rolle des Lerners in einem sozialkonstruktivistischen Ansatz 174
2.3 Motivation beim Fremdsprachenlernen 176
2.4 Textpräsentationsformen und Motivation - ein Resümee 180
3 Textpräsentationsformen und Fremdsprachenlernstrategien 182
3.1 Was sind Strategien? 183
3.2 Klassifikation von Strategien 185
3.2.1 Identifikation von Fremdsprachenlernstrategien 188
3.2.2 Beurteilungskriterien für Fremdsprachenlernstrategien 189
3.2.3 Kritik am Konzept des „guten Lerners“ 191
3.4 Wie lernt man Lernstrategien? 192
3.4.1 Probleme bei der Vermittlung von Lernstrategien im Unterricht 193
3.5 Textpräsentationsformen und Lernstrategien - ein Resümee 194
3.5.1 Lernstrategien als Spiegel methodischer Konzepte 194
3.5.2 Untersuchung von TPF 1-4 198

II.7 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN AUS DER SICHT DES LEHRERS 203

1 Die Rolle des Lehrers in einem sozialkonstruktivistischen Ansatz 203
2 Die subjektiven Theorien der Lehrer 206

2.1 Subjektive Theorien über die Lerner 206
2.2 Subjektive Theorien über den Lernprozess 207
2.3 Subjektive Theorien über sich selbst als Lehrer 208
2.4 Der Lehrer und der task 208
2.5 Der Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien über das Lernen und didaktischen Konzepten 209
2.6 Der Einfluss subjektiver Theorien über das Lernen auf die Auswahl von Texten für den Fremdsprachenunterricht 210
3 Exkurs: The Lexical Approach 210
3.1 Neue Inhalte (?) 211
3.1.1 Gründe für die stärkere Betonung der Lexik im FS-Unterricht 212
3.1.2 Die Auswahl geeignter Lexik für den FS-Unterricht 213
3.2 Lerntheoretische Prinzipien des Lexical Approach 214
3.2.1 Lerntheoretische Prinzipien der kommunikativen Methode im Lexical Approach 214
3.2.2 Neue lerntheoretische Ansätze im Lexical Approach 215
3.3 Der Lexical Approach und die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht 217
3.3.1 Kriterien für die Auswahl von Texten 218
3.3.2 Aufgabenstellungen in Zusammenhang mit der Präsentation von Textet 218
3.4 Widersprüche und offene Fragen im Lexical Approach 219
4 Textpräsentationsformen aus der Sicht des Lehrers - ein Resümee 221

II.8 TEXPRÄSENTATIONSFORMEN UND DER KONTEXT DES LERNENS 225

II.9 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN IM VERGLEICH - EIN RESÜMEE 227

**SCHLUSSWORT** 229
**LITERATUR** 231

# EINLEITUNG

## 1 Zentrale Fragestellungen und Thesen

Die vorliegende Arbeit entstand aus meinen persönlichen Erfahrungen mit der Praxis des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts. Im Laufe meiner Unterrichtspraxis wurde für mich als Lehrer die Notwendigkeit immer deutlicher, das eigene Tun besser verstehen und begründen zu können. Die Fremdsprachendidaktik, so meine Hoffnung, sollte theoretische Grundlagen liefern, die mir die Beurteilung des eigenen Handelns ermöglichen würden. Während allerdings für Unterrichtstechniken und Verfahrensweisen, die in meinen Unterrichtsstunden meinem Gefühl nach gut „funktionierten", oft kein Rückhalt in der gängigen fremdsprachendidaktischen Theorie zu finden war, hinterließen Verfahrensweisen, die die gängige Didaktik als zielführend und sinnvoll beschreibt, nach der Erprobung im Unterricht oft erhebliche Zweifel daran, dass die empfohlenen Vorgangsweisen wirklich sinnvolle und effiziente Wege repräsentieren, um eine Fremdsprache zu lernen. Diese Arbeit soll mir und eventuell anderen an der Problemstellung Interessierten helfen, die Struktur fremdsprachendidaktischer Argumentation besser zu verstehen und dadurch die im Unterricht erfahrene Diskrepanz zwischen fremdsprachendidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis erklären und begründen zu können.
In seinem Buch „Training Foreign Language Teachers" beschreibt Michael Wallace verschiedene Zugänge zu Problemen der Lehrerausbildung ganz allgemein und zur Profession des Lehrers im Speziellen. Er plädiert in der Lehrerausbildung für einen *reflective approach*,[1] das heißt, für ein Modell , das zu *professional competence* bei Lehrern führen soll, indem diese in Form eines *reflective cycle* ihre Unterrichtspraxis immer wieder hinterfragen. In diese, ihre Unterrichtspraxis bringen die Lehrer einerseits *received knowledge* und andererseits *previous experiential knowledge* ein.
Unter *received knowledge* versteht Wallace „...the vocabulary of the subject and the matching concepts, research findings, theories and skills which are widely accepted as being part of the necessary intellectual content of the profession" (Wallace 1991, S.14), *experiential knowledge* definiert Wallace in Zusammenhang mit der Frage nach einem Modell für die Lehrerausbildung wie folgt: „Here, the trainee will have developed knowledge-in-action by practice of the profession, and will have had, moreover, the opportunity to reflect on that knowledge in action." (Wallace 1991: 15)
Im Sinne dieses *reflective cycle* soll die vorliegende Arbeit unter anderem ausloten, wie weit *received knowledge* helfen kann, das, was *experiential knowledge* nahelegt, zu begründen und theoretisch abzusichern Dadurch stellt sich auch die Frage nach dem Bezug von Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht und der Leistungen der Bezugswissenschaften des Faches Deutsch als Fremdsprache. Die Fragestellungen dieser Arbeit werden daher notwendigerweise interdisziplinär zu formulieren sein und die Beiträge, die die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen für die Beantwortung dieser Fragestellungen liefern, müssen aufeinander bezogen und untereinander hinsichtlich ihrer Relevanz qualitativ abgewogen werden.
Ausgangspunkt dieser Arbeit war, wie einleitend erwähnt, meine eigene Unterrichtspraxis. Da die oben gestellte Aufgabe aufgrund der großen Komplexität von Unterricht nur bewältigbar erscheint, wenn eine Konzentration auf einzelne ausgewählte Aspekte der Unterrichtspraxis erfolgt, sollen die folgenden Überlegungen den Rahmen für die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit darstellen:

1.) Die Präsentation von Geschriebenem ist ein konstituierendes Element modernen Fremdsprachenunterrichts.
2.) Die Auswahl der Wörter, Äußerungen, Sätze oder Texte, die dem Fremdsprachenlerner in schriftlicher Form präsentiert werden, sowie die Frage nach der Art und Weise, wie die Konfrontation mit dem Geschriebenen stattfinden soll, sind sehr unterschiedlich, je nachdem von

[1] Im Folgenden werden englischsprachige Ausdrücke kursiv wiedergegeben.

welchen methodisch didaktischen Überlegungen Curriculumsplaner, Lehrbuchautoren und Lehrer bei der Planung und Umsetzung von Unterricht ausgehen.
3.) Die Begründung der Fremdsprachendidaktik für bestimmte Vorgangsweisen bei der Präsentation von Geschriebenem im Unterricht erscheint oft vage und ungenau, vor allem, was die Frage betrifft, inwieweit diese Vorgangsweisen das sprachliche Lernen selbst unterstützen.
4.) Neben den gängigen Vorgangsweisen bei der Textpräsentation im Unterricht, die vor allem in Zusammenhang mit einer „kommunikativen Fremdsprachendidaktik" beschrieben werden, wurden in den letzten Jahren alternative Formen der Textpräsentation im Unterricht entwickelt und beschrieben. Der Einsatz solcher Textpräsentationsformen sprengt den Begründungsrahmen einer „kommunikativen Fremdsprachendidaktik", steht aber nicht unbedingt im Widerspruch zu deren Grundprinzipien.
5.) Um den Einsatz solcher alternativer Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht ausreichend begründen und rechtfertigen zu können, bedarf es daher einer Erweiterung dessen, was als „kommunikativer Ansatz" innerhalb der Fremdsprachendidaktik definiert wird. Diese Erweiterung sollte durch eine stärkere Konzentration auf die Frage, wie Lernen im Fremdsprachenunterricht vor sich geht, erfolgen. Die Frage nach dem Was, den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts, sollte dieser Frage untergeordnet werden.

Aus diesen Überlegungen wird ersichtlich, dass es in der vorliegenden Arbeit darum geht, ein fremdsprachendidaktisches Problem darzustellen und mögliche Lösungen mit allen ihren Implikationen zu beschreiben. Deshalb erscheint es notwendig, im Folgenden zu skizzieren, was unter dem Begriff Fremsprachendidaktik verstanden werden kann.

# 2 Was ist Fremdsprachendidaktik?

## 2.1 Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik

Die Didaktik ganz allgemein, die Fremdsprachendidaktik und besonders das Fach „Deutsch als Fremdsprache" hatten es in den letzten Jahrzehnten schwer, sich an den Universitäten als wissenschaftliche Disziplinen zu etablieren, zumindest an manchen Universitäten im deutschsprachigen Raum. Der Didaktik wird zuweilen Unwissenschaftlichkeit und ein zu starker Praxisbezug, der zu unreflektiertem Probieren führen kann, vorgeworfen. So hat das Fach „Deutsch als Fremdsprache im Wettkampf mit den etablierten akademischen Fächern immer noch Reputation zu gewinnen oder zumindest zu konsolidieren." (Portmann 1997, S.211). Gerade aus diesem Grund erscheint es notwendig, einleitend deutlich zu machen, wo sich diese Arbeit, die sich als eine didaktische versteht, im wissenschaftlichen Bereich positioniert.
Bei seinem Versuch, das Fach Deutsch als Fremdsprache zu konstituieren, beschreibt Henrici vier Traditionslinien, die für die Struktur des Faches grundlegend sind: die linguistische, die sprachlehr- und lernbezogene, die literaturwissenschaftliche und die kulturwisschenschaftliche. (Henrici 1994, S.1-42). Neuner und Hunfeld wiederum beschreiben ein Faktorenmodell, das „Knotenpunkte eines Netzes der Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache" darstellen soll. Sie unterscheiden vier aufeinander bezogene Ebenen, von denen Impulse ausgehen können, die auf das Unterrichtsgeschehen Einfluss nehmen: Eine übergreifende gesellschaftliche Ebene, eine allgemeinpädagogische Ebene, eine fachliche Ebene und die Ebene des Fachunterrichts selbst (Hunfeld/Neuner 1993, S.10). Im Folgenden wird es notwendig sein, einerseits alle von Henrici bzw. Hunfeld und Neuner beschriebenen Faktoren im Auge zu behalten und mit zu reflektieren, andererseits aber die einzelnen Faktoren in ihrer Bedeutung für das Fach zu gewichten, um erstens zentrale Fragestellungen von wichtigen, aber für das konkrete Unterrichtsgeschehen nicht immer unmittelbar relevanten zu trennen und zweitens die Relevanz der in dieser Arbeit behandelten Fragestellungen für den Bereich des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache aufzuzeigen.
Eine solche Gewichtung nimmt Portmann vor, wenn er als zentralen, das Fach konstituierenden Gesichtspunkt „die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten für das (bewußt

unternommene) Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ definiert (Portmann 1997, S.212). Er siedelt damit das Fach stärker im „linguistischen und sprachlehr- und -lernbezogenen Traditionsstrang“ an, ohne die Bedeutung der beiden anderen von Henrici definierten Linien zu negieren.
Neben der Spracherwerbstheorie, der Lernersprachforschung und der fremdsprachlichen Unterrichtsforschung sei die Fremdsprachendidaktik der dritte zentrale Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ihr gehe es um Kriterien für und Modelle von wünschbaren und effizienten Lehr- und Lernformen, sowie um die Frage nach relevanten Unterrichtsvariablen und der Möglichkeit ihrer Steuerung. (Portmann 1997, S.213). In der Folge siedelt Portmann die Fremdsprachendidaktik in vier verschiedenen Kontexten an, die sich auch in Hunfeld und Neuners Faktorenmodell mehr oder weniger explizit wiederfinden.

## 2.2 Das Verhältnis der Fremdsprachendidaktik zu ihren Bezugsdisziplinen

Von besonderer Relevanz für diese Arbeit ist die Frage nach dem Verhältnis der Didaktik zu ihren Schwester- und Bezugsdidziplinen. Hier listet Portmann vier Charakteristika der Fremdsprachendidaktik auf, die auch für die Vorgangsweise bei der Behandlung der Fragestellungen im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung sind.
Das erste Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik, das sie von anderen Didaktiken unterscheidet, ist das Was des Unterrichts, der Inhalt des Faches selbst: Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts steht die Vermittlung von praktischen Sprachkenntnissen und der Aufbau einer Sprachkompetenz. Insofern unterscheidet sich Fremsprachenunterricht von anderen Fächern, die in erster Linie fachspezifisches, begrifflich und theoretisch formiertes Wissen vermitteln. In der FSD dient der Bezug auf die Referenzwissenschaften und der Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung nicht primär der Bestimmung und Absicherung der im Unterricht vermittelten Sache, wie in anderen Fachdidaktiken, sondern hauptsächlich der Legitimation didaktischer Verfahrensweisen.
Portmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich aus eben diesem Grund in der Fremdsprachendidaktik die begriffliche Trennung zwischen Methodik und Didaktik nie durchsetzen konnte. Während die Unterscheidung zwischen dem Wie des Lehrens und Lernens, der Methodik eben, und die Frage nach Lehrzielen und -inhalten, Fragen der Didaktik also, in anderen Fachdidaktiken durchaus sinnvoll erscheint, habe diese Differenzierung für die FSD keine große Relevanz, da über Ziele und Inhalte im Sprachunterricht nicht unabhängig von der Definition dessen, was Sprachenlernen ist, gesprochen werden kann. Portmann schränkt zwar ein, dass propädeutische Elemente im Fremdsprachenunterricht durchaus auch eine Rolle spielen und führt als Beispiel den Grammatikunterricht an, meint aber, dass Fragestellungen wie die nach dem linguistischen Wissen um grammatische Terminologie und grammatische Strukturen, nicht im Zentrum der neueren FSD stünden.
Portmanns Charakterisierung der FSD legt eine Hierarchie der für die FSD relevanten Fragestellungen nahe: Im Zentrum steht die Frage nach dem Wie des Lehrens und Lernens, alle anderen Fragestellungen müssen darauf bezogen und davon abgeleitet werden. Daraus folgt, dass auch die zentrale Frage, die im Rahmen dieser Arbeit im Zusammenhang mit der Präsentation von Texten im Unterricht gestellt werden soll, die ist, wie zu lehren und zu lernen sei. Die Frage nach dem Was, in diesem Zusammenhang zum Beispiel Fragen der Textauswahl, wird zwar eine Rolle spielen, ist aber nur im Zusammenhang mit der übergeordneten Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens zu behandeln.
Das zweite wichtige Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik betrifft deren Verhältnis zu Aussagen empirischer Theorien und Modelle. Wenn die Fremdsprachendidaktik empirisch erhobene Forschungsergebnisse für Aussagen über das Wie des Lehrens und Lernens nutzbar machen möchte, dann muss sie rein deskriptive Aussagen in Handlungsanweisungen für den Unterricht übersetzen. Eine Aussage des Formats *Wenn x, dann y* muss in die logisch gesehen ganz anders geartete Anweisung *Wenn du y erreichen willst, dann tue x* übersetzt werden. (Portmann 1997, S.217) Aufgrund des anderen logischen Formats sind diese Anweisungen allerdings aus den rein

deskriptiven Vorgaben nicht direkt ableitbar. Rein deskriptive Aussagen des Formats *Wenn x, dann y* schließen nicht aus, dass es noch andere Zusammenhänge geben kann, die zu *y* führen, die daraus abgeleitete Anweisung *Wenn du y erreichen willst, tue x* setzt aber die absolute Gültigkeit der Relation *Wenn x, dann y* voraus.
Dieser von Portmann sehr deutlich beschriebene Unterschied der beiden logischen Formate zeigt, dass Aussagen der FSD, die auf der Basis empirischer Theorien und Modelle gemacht werden, nur begrenzt Gültigkeit haben können.[2] Er schlägt konsequenterweise vor, die logische Struktur fremdsprachendidaktischer Aussagen zu modifizieren, indem die Möglichkeit anderer Relationen explizit mitformuliert wird. Eine solche Anweisung könnte nach Portmann etwa lauten: *„Um y zu erreichen, ist es (aus diesen und diesen Gründen) besser geraten, x zu tun als z".*
In der vorliegenden Arbeit wird es darum gehen, im Rahmen einer fremdsprachendidaktischen Theorie des Lehrens und Lernens Anleitungen für konkrete Vorgangsweisen im Unterricht zu entwickeln. Immer dann, wenn deskriptive empirische Aussagen über bestimmte Relationen das Lehren und Lernen betreffend herangezogen werden, um bestimmte Vorgangsweisen im Unterricht zu begründen, wird es notwendig sein, den eben beschriebenen Unterschied zu beachten. Beim Vergleich empirischer Untersuchungen und unterschiedlicher Forschungsergebnisse und in der Folge bei der Ableitung fremdsprachendidaktischer Konsequenzen wird es dann nicht um die Frage gehen, ob man mit Hilfe einer konkreten Vorgangsweise Fremdsprachen lernen kann, sondern, wie effizient und adäquat, das heißt den angestrebten Zielen entsprechend, bestimmte Verfahrensweisen das sprachliche Lernen unterstützen.
Das dritte Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik, das Portmann heraushebt, betrifft wiederum deren Verhältnis zur empirischen Forschung, konkret der Lernersprach- und Unterrichtsforschung. Da sich die Forschungsresultate dieser beiden Bereiche sehr leicht in Handlungsanweisungen für den Unterricht umformulieren lassen, stellt Portmann die rhetorische Frage, ob damit die Didaktik als theoretischer und theoriebildender Bereich nicht überflüssig wird. Doch Unterricht ist kein „factum brutum", wie Portmann weiter ausführt, er „ist" nicht einfach, er konstituiert sich durch Handlungen. Und die Handlungskonzepte, die das Tun der Akteure im Unterricht bestimmen, sind didaktischer Art. Das bedeutet, dass einerseits empirische Ergebnisse didaktische Konzepte beeinflussen, andererseits didaktische Fragestellungen ganz bestimmte empirische Untersuchungen provozieren bzw. erfordern. Es entsteht ein dynamisches Netz von miteinander korrespondierenden Disziplinen, Fragestellungen und Handlungskonzepten mit ganz unterschiedlichen Elementen und Perspektiven, die allein durch die oben erwähnte Grundfrage, nämlich die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten für das (bewusst unternommene) Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammengehalten wird.
Das soeben beschriebene Wechselspiel von Ergebnissen aus der empirischen Lernersprach- und Unterrichtsforschung einerseits und fremdsprachendidaktischen Handlungskonzepten andererseits sollte auch in dieser Arbeit spürbar werden. Erkenntnisse aus dem empirischen Bereich der Unterrichtsforschung sollten die didaktischen Überlegungen, die im Zentrum dieser Arbeit stehen in Frage stellen, modifizieren oder verändern, die Weiterentwicklung des theoretischen Bereiches sollte neue Fragestellungen für die empirische Forschung aufwerfen.
Das vierte Charakteristikum der Fremdsprachendidaktik, das Portmann beschreibt, bezieht sich auf das Verhältnis der FSD zu ihren empirisch arbeitenden Schwesterdidziplinen und der Unterrichtspraxis. Portmann unterstreicht dabei die Rolle der FSD als „Reflexionsinstanz", die „aufzunehmen und zu begutachten hat, was in der Praxis des Unterrichts über das hinausgeht, was sie von ihm schon weiß" (Portmann 1997, S.219).
Genau dies soll in der vorliegenden Arbeit geschehen. Vorgangsweisen in Hinblick auf die Präsentation von Texten im Unterricht DaF, die aus der Unterrichtspraxis heraus und für sie entwickelt und beschrieben wurden, sollen mit den vorliegenden fremdsprachendidaktischen

---

[2] Der von Portmann aufgezeigte Unterschied ist auch insofern von Bedeutung, da ansonsten Gefahr besteht, die Fremdsprachendidaktik gleichzeitig als zielgerichtet (praktisch-teleologisch) und auf die Auffindung von Gesetzmäßigkeiten zielend (nomothetisch) zu beschreiben (Pfeifer 1986, 216), was wohl für Teildisziplinen, aber nicht für die Fremdsprachendidaktik als ganze gelten kann. Wird Portmanns Unterscheidung nicht beachtet, kann dies zu fremdsprachendidaktischer Dogmenbildung führen.

Konzepten verglichen werden. Sollten sich stichhaltige Argumente dafür finden lassen, dass die in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts entstandenen Vorgangsweisen effizienter und adäquater sind als Handlungsanweisungen, die den gängigen fremdsprachendidaktischen Konzepten entsprechen, dann müssten diese erweitert oder modifiziert werden.
Abschließend beschreibt Portmann ganz allgemein die Aufgabe der Didaktik, die darin besteht, „Kriterien für die Beurteilung von Unterricht sowie Konzepte für die Planung und Durchführung von Unterricht bereitzustellen und zu begründen." (Portmann 1997, S.220) Da fremdsprachendidaktische Konzepte, wie oben ausgeführt, von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden, wird diese Aufgabe nie abgeschlossen werden können. Sobald sich innerhalb einer der für die Fremdsprachendidaktik wichtigen Bezugsdisziplinen theoretische Ansätze ändern[3], sobald sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verändern oder die Unterrichtspraxis neue Ansätze entwickelt, müssen gängige fremdsprachendidaktischen Konzepte hinterfragt und eventuell neu konzipiert werden. Das wiederum hat Auswirkungen auf die Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Fremdsprachendidaktische Konzepte wirken daher verändernd auf die Praxis des Unterrichts. Das Ziel dieser Veränderungen ist es, praktikable Handhaben für den Lehrer und die Lehrerin zu entwickeln, die die Resultate des Unterrichts verbessern oder zumindest stabilisieren können.
Im Sinne dieser Aufgabe der Didaktik soll es im Folgenden darum gehen, bestimmte Vorgangsweisen im Zusammenhang mit der Präsentation von Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. „Untersuchen" bedeutet dabei, mit Hilfe von Erkenntnissen aus verschiedenen Bezugsdisziplinen zu beschreiben, welche Möglichkeiten in Bezug auf effizientes Fremdsprachenlernen unterschiedliche Vorgangsweisen den Akteuren im Unterricht bieten. Im ersten Teil der Arbeit soll beschrieben werden, welchen Stellenwert die Präsentation von Geschriebenen im Rahmen des zur Zeit in Westeuropa am weitesten verbreiteten didaktischen Konzeptes, nämlich der kommunikativen Didaktik hat. Danach sollen im zweiten Teil verschiedene alternative Verfahren der Textpräsentation beschrieben und klassifiziert werden, die meist ohne umfangreicheren theoretischen Unterbau, allein aus den Erfordernissen konkreter Unterrichtssituationen heraus entwickelt wurden. (II.1, II.2) Mit Hilfe jüngerer Konzepte und Erkenntnisse aus den Bereichen der Pädagogik, Unterrichtsforschung, Gedächtnisneurologie, Leseforschung etc. sollen diese alternativen Vorgangsweisen mit den zur Zeit im Unterricht üblichen verglichen und - soweit dies möglich ist - auf die zu erwartende Effizienz evaluiert werden. (II.3 - II.9) Durch diese Arbeit sollen mögliche Defizite bei der Begründung gängiger Textpräsentationsformen sichtbar und deutlich gemacht werden und Grundlagen für ein erweitertes bzw. verändertes Konzept einer fremdsprachigen Lesedidaktik formuliert werden. Wenn Portmanns Annahme stimmt, dass didaktische Konzepte auf den Unterricht immer verändernd wirken, so sollte dies auch diese Arbeit tun.

[3] Zum Verhältnis der Didaktik zu ihren Bezugswissenschaften siehe auch Doyé, Heuermann, Zimmermann (1988).

# TEIL I

# TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN IM RAHMEN DER „KOMMUNIKATIVEN DIDAKTIK“

Bei seinem Versuch, die Fremdsprachendidaktik innerhalb etablierter wissenschaftlicher Disziplinen zu positionieren, beschreibt Portmann auch die Art der von der FSD entwickelten didaktischen Konzepte. Dabei unterscheidet er eine kleine Zahl übergeordneter „Ansätze“, die er „Designkonzepte“ nennt und eine große Anzahl von eingeschränkten, bereichsspezifischen „Modellierungen“. Designkonzepte sollen nach Portmann globale Orientierungen geben und „Grundaufgaben“ bezeichnen, didaktische Modellierungen zeigen im Detail, wie Lehr- und Lernhandlungen strukturiert sind (Portmann 1997, S.220).
Auch wenn Portmann keine klar definierte Grenzlinie zwischen Designkonzepten und kleinräumigen Modellierungen zieht, erscheint mir seine Unterscheidung zumindest intuitiv sinnvoll. Daher soll sie im Folgenden übernommen werden. Ich möchte im ersten Kapitel dieses Abschnittes (I.1) skizzieren, welche grundsätzlichen Orientierungen das in den letzten Jahren wohl folgenreichste und wichtigste Designkonzept, nämlich die „kommunikative Fremdsprachendidaktik“ hinsichtlich der Präsentation von Geschriebenem im Unterricht vorgibt. Daran anschließend (I.2) wird zu untersuchen sein, wie sich diese globalen Vorgaben auf einzelne didaktische Modellierungen ausgewirkt haben. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit im Bereich der Textpräsentation im Unterricht liegt, sind die „didaktischen Modellierungen“, auf die hier Bezug genommen werden muss, wohl am ehesten im Bereich der fremdsprachigen Lesedidaktik zu suchen.
Im zweiten Kapitel werden daher zuerst praxisorientierte Handlungsanweisungen für Fremdsprachenlehrer untersucht. Dies soll am Beispiel von zwei repräsentativen Übungstypologien geschehen. (I.2, 2)
Danach soll gezeigt werden, wie bestimmte Vorgehensweisen im Unterricht bei der Präsentation von Texten mit Hilfe lesedidaktischer Theorien begründet werden. (I.2, 3)

## I.1 DAS DESIGNKONZEPT: DIE „KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK“ UND DIE PRÄSENTATION VON GESCHRIEBENEM IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

### 1 Zur Struktur didaktischer Theorie

In der Vergangenheit wurde immer wieder davon ausgegangen, dass fremdsprachendidaktische Konzepte, wenn sie wissenschaftlichen Ansprüchen genügen wollen, Antworten auf zumindest zwei grundsätzliche Fragestellungen formulieren müssen. Ganz trivial formuliert, lauten diese Fragen „Was ist Sprache?“ und „Was bedeutet es, eine Sprache zu lernen und zu beherrschen?“[4]
Eine Beantwortung der ersten Frage erfordert eine Analyse von Sprache und Kommunikation. Die Bezugsdisziplinen für die Didaktik sind in diesem Fall unbestritten die Sprachwissenschaft und die Kommunikationstheorie. Aus der Beantwortung dieser ersten grundsätzlichen Fragestellung sind in der Folge Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts ableitbar. Dabei müssen konkrete Lernerbedürfnisse in Form einer Beschreibung notwendiger Kenntnisse und prospektiver Gebrauchskontexte der Lerner mit berücksichtigt werden.
Antworten auf die zweite Fragestellung können am ehesten von Bezugsdisziplinen wie der Psychologie, der Lerntheorie oder von verschiedenen linguistischen Theorien erwartet werden. Didaktische Konzepte müssen bei der Beantwortung dieser Frage zu erklären versuchen, was es bedeutet „eine Sprache zu können“, „eine Sprache zu lernen“ und „eine Sprache zu gebrauchen“.
Erst vor diesem Hintergrund können Unterrichtsverfahren entwickelt werden, die das möglichst effiziente Erreichen der definierten Ziele im Unterricht gewährleisten sollen. Beim Entwurf dieser Verfahren spielen natürlich auch unterrichtsspezifische Bedingungen des Lernens eine Rolle. Daher sind schließlich auch die Unterrichtsforschung, Pädagogik, Sozialpsychologie, etc. Bezugsdisziplinen, auf die beim Gestalten konkreter Verfahren für den Unterricht Bezug genommen werden muss. [5]
Die Bedeutung dieser grundsätzlichen Fragestellungen für die Entwicklung fremdsprachendidaktischer Konzepte ist unbestritten. Was allerdings immer wieder neu diskutiert werden muss und was vor allem auch für diese Arbeit eine wichtige Rolle spielt, ist das Verhältnis dieser zentralen Bereiche der Fremdsprachendidaktik zueinander.
In der Vergangenheit wurden beide oben genannten Fragestellungen, das heißt die Frage nach dem Was und die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens zumindest gleichberechtigt nebeneinander gestellt. Wenn man allerdings der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Argumentation Portmanns folgt, dann müsste beim Entwurf fremdsprachendidaktischer Modelle der Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens eindeutig Priorität gegeben werden. Alle Fragestellungen nach den Lerninhalten, in diesem Fall vor allem Fragen nach nach der Struktur von Sprache und Kommunikationsprozessen, müssten konsequenterweise auf diese zentrale Frage, der Frage nach dem Wie des Lernens, bezogen werden.
Es ist in diesem Zusammenhang interessant festzustellen, dass gerade das dominierende fremdsprachliche Designkonzept der letzten Jahre, die „kommunikative Fremdsprachendidaktik“, den umgekehrten Weg gegangen ist, nämlich die Frage nach dem „Wie“ der Frage nach dem „Was“ untergeordnet hat, beziehungsweise Fragen des „Wie“ aus Fragen nach dem „Was“ abzuleiten versuchte. Anhand Finocchiarios und Brumfits Darstellung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik und Janice Yaldens Überlegungen zur Curriculumsplanung und -

---

[4] Vgl. Portmann (1991, 26), Breen/Candlin (1980, 89) und Richards/Rodgers (1986). Im Unterschied zu Portmann wird bei Breen/Candlin und Richards/Rodgers die Frage nach der Umsetzung didaktischer Theorie im Unterricht als nachrangig behandelt und nicht auf dieselbe Stufe wie die anderen Fragestellungen gestellt.

[5] Vgl dazu Digeser (1983), der in seinem Buch auf genau diese Bereiche Bezug nimmt.

entwicklung im Rahmen eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts soll dies im Folgenden belegt werden.

## 2 „The functional-notional Approach“

In Zusammenhang mit der sogenannten „pragmatischen Wende“ in der Linguistik, entstand in den siebziger Jahren ein neues fremdsprachendidaktisches Konzept, das hauptsächlich durch neue linguistische Perspektiven auf Sprache und auf Kommunikationsprozesse inspiriert wurde. Nicht zufällig lautet daher der Titel eines Buches von Finocchiario und Brumfit, in dem Grundlagen der kommunikativen Fremdsprachendidaktik beschrieben werden und auf das im Folgenden bei der Beschreibung des „kommunikativen Ansatzes“ Bezug genommen werden soll, „The functional-notional Approach“ (Finocchiario/Brumfit 1983). Schon im Titel wird damit programmatisch die Orientierung des beschriebenen fremdsprachendidaktischen Konzepts an linguistischen Fragestellungen festgelegt, während vorangegangene Designkonzepte wie der audiovisuelle oder audiolinguale Ansatz sich stärker an lerntheoretischen Kategorien orientierten.
Grundlage für Finocchiarios und Brumfits Ansatz ist eine im Vergleich zu vorangegangenen strukturalistischen Modellen differenziertere Analyse des Sprachgebrauchs und der Kommunikation. Differenzierter ist Finocchiarios und Brumfits Sprachbeschreibungsmodell insofern, als es auf Ergebnissen der Sprechakttheorie beruht und dadurch in der Lage ist, auch Phänomene der Sprachverwendung zu erfassen und zu beschreiben.
Nach Finocchiario/Brumfit können sprachliche Äußerungen auf zwei Ebenen untersucht werden: Erstens sind Äußerungen **kommunikativ**, indem sie Sprechakte realisieren. Auf dieser Ebene der Analyse können Funktionen und Notionen unterschieden werden. Funktionen sind kommunikative Handlungen wie „Fragen“, „Sich Beschweren“, „Einladen“ etc., und entsprechen ungefähr den illokutionären Rollen der Sprechakttheorie. Die Notionen bezeichnen Inhaltskomplexe, die sich sprachlich durch einzelne Wörter oder spezialisierte Wendungen ausdrücken lassen.[6]
Zweitens sind Äußerungen immer auch **sprachliche** Phänomene. Sie sind die Realisierung von kommunikativen Funktionen und Notionen mit Hilfe von sprachlichen Strukturen und Elementen in schriftlicher oder mündlicher Form. Einerseits können kommunikative Funktionen auf sehr verschiedenartige Art und Weise sprachlich ausgedrückt werden, andererseits kann derselbe sprachliche Ausdruck unterschiedliche kommunikative Funktionen ausdrücken.
Von diesem pragmatischen Modell der Sprachbeschreibung ausgehend, definieren Finocchiario und Brumfit in der Folge auch, was es bedeutet **eine Sprache zu können**. Um an Kommunikation teilzunehmen, reicht es demnach nicht, die linguistischen Regeln für die Produktion sprachlicher Äußerungen zu kennen (=linguistische Kompetenz), sondern ist auch die Kenntnis kommunikativer Handlungsregeln im Sinne einer umfassenderen kommunikativen Kompetenz notwendig.[7]
Diese rein deskriptive Ebene der Analyse von Sprache und Kommunikation wird verlassen, wenn Finocchiario/Brumfit in der Folge Konsequenzen für die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts und konkrete Vorgangsweisen im Unterricht ziehen. So erhält der systematische Aufbau grammatischer Kenntnisse nicht mehr erste Priorität, an erster Stelle steht die Vermittlung nötiger Sprachmittel für die Bewältigung realistischer Kommunikationssituationen. Dabei werden die Nähe zum Lernenden und dessen Bedürfnisse als wichtige motivierende Elemente betont:

The tremendous merit of the functional-notional approach to learning is that it emphasizes the fact that the students and their communicative purposes are at the very core of the teaching program. (Finocchiario/Brumfit 1983, S.17)

---

[6] Der Begriff „Notion“ wurde erstmals von Wilkins in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht verwendet. Wilkins grenzt damit fremdsprachendidaktische Curricula, in denen die erwünschte „kommunikative Kapazität“ von sprachlichen Mitteln im Zentrum steht, von traditionelleren Curricula ab, die rund um grammatikalische Einheiten oder rund um Situationen organisiert sind. (Wilkins, 1976)

[7] Zum Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ s. auch Hymes, (1972, S.281), Canale und Swain, (1980, S.16)

Im Vordergrund der didaktischen Überlegungen steht immer der Kommunikationsbegriff, dem alles untergeordnet wird. Die Frage nach der Bedeutung des sprachlichen Input für den Spracherwerb selbst und die Frage nach der Funktion einzelner Übungen für das Erlernen bzw. den Erwerb der Fremdsprache werden nicht gestellt. Konsequenterweise werden in der Folge auch Texte und Übungen in Lehrbüchern ausschließlich in Hinblick darauf evaluiert, ob und wie weit sie natürliche bzw. authentische Kommunikationssituationen abbilden.[8]
Während in vorangegangenen didaktischen Entwürfen, wie dem audiolingualen Ansatz die Unterscheidung zwischen lern- und sprachtheoretischen Überlegungen noch strikt eingehalten wird[9], werden bei Finocchiario/Brumfit nicht nur die sprachtheoretischen, sondern auch die lerntheoretischen Fragestellungen dem Kommunikationsbegriff untergeordnet. Die theoretischen Überlegungen in Bezug auf lerntheoretische Prinzipien bleiben vage. Es wird dem Lehrer überlassen, welcher Lerntheorie er den Vorzug geben möchte:

We are by no means certain how people learn languages, though teachers have developed a great fund of experience to draw upon when they assist learners . (ibid. S.93, vgl S.107)

Die behavioristische Lerntheorie wie auch die cognitive-code-Theorie werden als gangbarer Weg präsentiert, und der Lehrer wird aufgefordert,

to use both the operant conditioning and the cognitive code theories in presentation and practice, as appropriate. (ibid S.100 und öfter)

Einerseits bekennen sich die Autoren also zu einem lerntheoretischen Agnostizismus, andererseits geben sie sehr wohl Hinweise darauf, wie Unterricht zu gestalten sei und damit auch indirekt Hinweise auf die Frage, wie Sprache gelernt wird. Im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens stehen immer situativ eingebundene kommunikative Aktivitäten (= *guided real communicative practice*). Die Lernenden beteiligen sich an diesen Aktivitäten und lernen, so die naheliegende Schlussfolgerung, indem sie kommunizieren.[10] Portmann, der im Rahmen seiner Arbeiten zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht auch Finnocchiario/Brumfits Ansatz rezipiert, fasst zusammen:

Lern- und Kommunikationsakte werden auf dieselbe Stufe gestellt und weitgehend identifiziert. Unabhängige Kriterien, welche den Umgang mit Sprache nicht nur in kommunikativen, sondern auch in psychologischen Begriffen zu benennen erlaubten, fehlen, damit ein Inventar an lerntheoretischen Begriffen, welche die unterrichtliche Vermittlung mit strukturieren und anleiten könnten. (Portmann 1991, S.23).

Portmann kritisiert das Fehlen einer fassbaren Lerntheorie in Finocchiario/Brumfits Beitrag und beschreibt ihn als Resultat einer Entwicklung, in der der Kommunikationsbegriff ins Zentrum der Diskussion gerückt wurde und Lasten aufgebürdet bekam, die er eigentlich nicht tragen kann. Laut Portmann wäre es notwendig, wieder zu einer begrifflichen Differenzierung zu gelangen, die es möglich macht, Sprachaneignung nicht allein in Begriffen der Kommunikation zu fassen. (Portmann 1991, 25)

---

[8] Vergleiche in diesem Zusammenhang auch Littlewood (1981), der verschiedene Übungstypen ausschließlich hinsichtlich ihrer Nähe zu natürlichen Kommunikationssituationen beschreibt und implizit auch bewertet.

[9] Vgl. Lado (1967)

[10] Sehr oft haben die Übungen, die unter diesem Oberbgriff von den Autoren beschrieben werden, zwar nicht viel Ähnlichkeit mit authentischer Kommunikation, bereiten aber auf authentische Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers vor. Littlewood unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen *pre-communicative* und *communicative activities* (Littlewood, 1981, S.85f.)

# 3 Curriculumsplanung und -entwicklung im Rahmen der kommunikativen Methode

Finochiario/Brumfit orientieren sich in ihrer Arbeit an Vorschlägen und Konzepten für den Sprachunterricht, die unter der Schirmherrschaft des Europarates ausgearbeitet wurden. So wurden in den 70er und 80er Jahren, um die volle Übertragbarkeit von Sprachausbildung in verschiedenen Institutionen und Ländern zu gewährleisten, für die meisten europäischen Sprachen eine systematische Sammlung von grundlegenden Sprachmitteln für ein definiertes Schwellen-Niveau erarbeitet. Ausgehend und angeregt von diesem Projekt des Europarates wurde in mehreren Publikationen die Curriculumsplanung und -entwicklung im Rahmen der kommunikativen Fremdsprachendidaktik intensiv diskutiert.[11]
Dabei fällt auf, dass wie bei Finocchiario/Brumfit auch hier wiederum sprachtheoretische Gesichtspunkte im Vordergrund der Überlegungen standen und alle Fragen nach dem Wie des Lernens auf die sprachtheoretische Frage, nämlich der Frage nach dem Was bezogen wurden. Am Beispiel von Janice Yaldens Buch „The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation" (Yalden 1983) soll hier im Folgenden auf das Problem der Curriculumsplanung im Rahmen einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik eingegangen werden. Dies aus drei Gründen: Erstens soll gezeigt werden, dass die schon bei Finocchiario/Brumfit beobachtete Verschiebung der Prioritäten in Bezug auf das Fremdsprachenlernen nicht nur in allgemeinen Beschreibungen der kommunikativen Fremdsprachendidaktik und für die unmittelbare Gestaltung von Unterricht eine Rolle spielt, sondern auch weitreichende Konsequenzen für die Planung von Lehrplänen und konkreten Sprachkursen hat. Außerdem lässt sich anhand von Yaldens Buch besonders schön zeigen, wie bei der Begründung des kommunikativen Ansatzes bestimmte Fragestellungen in den Vordergrund gerückt und andere vernachlässigt wurden, wobei auch bei der Auswahl der zur Begründung des Ansatzes herangezogenen Literatur sehr selektiv vorgegangenen wird. Zweitens soll die folgende Darstellung von Yaldens Überlegungen auch die historische Perspektive auf die Entwicklung des Konzeptes eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts öffnen und drittens soll in dieser Arbeit dafür plädiert werden, Prioritäten im Fremdsprachenunterricht zu überdenken und anders zu setzen, was vorerst eine gründliche Beschreibung der Entstehungsgeschichte und Begründung des derzeit gültigen bzw. dominanten Paradigmas notwendig macht.

## 3.1 Von der Struktur zur Funktion - Die Entwicklungsgeschichte des funktionalen Sprachbegriffs in der Fremdsprachendidaktik

Im ersten Teil ihrer Arbeit beschreibt Yalden einige wichtige theoretische Grundlagen, die aus ihrer Sicht bei der Gestaltung kommunikativer Curricula eine Rolle spielen. Schon hier wird die Dominanz sprachtheoretischer Fragestellungen deutlich. In allen vier Kapiteln in diesem ersten Teil ihres Buches stehen linguistische Grundlagen, die für das Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung sind, und der Kommunikationsbegriff im Vordergrund der Überlegungen. Im Kapitel „Context and Function: The Roots of Change" (Yalden 1983, 44 ff) gibt sie einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung eines anfangs primär strukturalistisch orientierten Sprachbegriffes im Fremdsprachenunterricht zu einem stärker pragmatisch ausgerichteten Verständnis von Sprache. Dabei versucht sie auch, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der nordamerikanischen und europäischen Tradition darzustellen.
Ausgangspunkt für ihren historischen Abriß ist die audiolinguale Methode[12], die in Nordamerika zumindest in den 40er und 50er Jahren den Fremdsprachenunterricht dominierte, in der Folge auch

[11] Vgl dazu u.a. auch Johnson (1982) und Munby (1978)

[12] Die audiolinguale und audiovisuelle Methode werden hier gemeinsam genannt, da sich beide Methoden großteils auf gemeinsame theoretische Grundlagen beziehen.

in Europa große Bedeutung und in der Form der audiovisuellen Methode auch eine besondere europäische Ausprägung fand. Während in der ausführlichen theoretischen Beschreibung des audiolingualen Ansatzes bei Lado noch streng zwischen lern- und soprachtheoretischen Überlegungen unterschieden und ausführlich auf die behavioristische Lerntheorie als wichtige Basis für die Methode eingegangen wird (Lado 1967), ist es für Yalden nicht die behavioristische Lerntheorie, sondern vor allem die strukturalistische Linguistik, die als wichtigste Grundlage der audiolingualen Methode im Vordergrund steht. Nach Yalden ist in der Spätphase dieses Ansatzes eine Veränderung der Zielsetzung zu beobachten. Sei es in der ersten Phase der audiolingualen Methode, das heißt in den 40er Jahren, im Fremdsprachenunterricht primär darum gegangen, linguistische Strukturen (*linguistic forms*) zu unterrichten, so sei in der späteren Phase, den 50er Jahren, die Vermittlung von Sprachgewohnheiten (*set of new habits*) im Vordergrund gestanden. Der dem Unterricht zugrundeliegende Begriff von Sprachbeherrschung, die Antwort auf die Frage also, was es bedeutet eine Sprache zu beherrschen, hätte damit schon in der Zeit, in der die audiolinguale Methode den Sprachunterricht dominierte, eine Veränderung erfahren. Yalden zitiert in diesem Zusammenhang Corder, der drei unterschiedliche Arten von Sprachbeherrschung unterscheidet. Je nach theoretischer Ausgangsposition kann nach Corder eine Sprache zu erlernen unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden:

(i) as acquiring a body of linguistic knowledge;
(ii) as acquiring a new set of habits or changing linguistic behavior;
(iii) as being able to interact in a social situation in an effective way (Corder, 1978b)

Der Begriff der Sprachbeherrschung hätte sich demnach auch schon innerhalb des audiolingualen Ansatzes von Position (i) zu Position (ii) verschoben.
Schon in diesem Abschnitt ihres Buches wird deutlich, dass Yaldens Hauptinteresse bei der Beschreibung unterschiedlicher fremdsprachendidaktischer Ansätze auf dem Bereich der Sprachtheorie liegt. Wie eben gezeigt wurde, konzentriert sich ihr Interesse nämlich nicht auf die Frage, wie Sprache erworben bzw. gelernt wird, sondern darauf, wie das Erworbenen bzw. Gelernte beschrieben werden kann.
In den 60er und 70er Jahren wurde der Formalismus der audiolingualen Methode immer wieder kritisiert. Bedeutsam ist Chomskys Kritik am behavioristischen Modell des Fremdsprachenlehrens und -lernens die sich vor allem darauf bezieht, dass dessen theoretische Grundlagen nicht erklären konnten, wie Individuen selbständig Äußerungen formulieren konnten, die sie noch nie zuvor gehört oder gelesen hatten. Yalden zitiert Chomskys Position kurz, um dann mit dem Hinweis darauf, dass Chomsky den Bereich der linguistischen Performanz aus dem Bereich der linguistischen Forschung ausschließt, sich theoretischen Positionen zuzuwenden, die dies nicht tun. Da Chomskys Hauptinteresse nicht im Bereich des realen Sprachgebrauchs liegt und daher für Yaldens Vorhaben, nämlich fremdsprachendidaktische Curricula zu entwerfen, in deren Mittelpunkt der Kommunikationsbegriff und der reale Sprachgebrauch stehen, nicht verwertbar erschien, wird auf seine Überlegungen nicht näher eingegangen.
In der Folge zitiert sie vor allem die im nordamerikanischen Raum enstandenen Arbeiten Earl Stevicks und Moskowitz`, die später auch für die hier angestellten Überlegungen eine Rolle spielen werden. Bei der Darstellung von Stevicks Position geht Yalden allerdings wieder sehr selektiv vor. Sie wählt aus den Arbeiten Stevicks vor allem jene Teile aus, die darstellen, welche Bedeutung Kommunikationsprozesse für den Fremdsprachenunterricht haben und präsentiert Stevick als Vertreter eines fremdsprachendidaktischen Ansatzes, der der dritten oben erwähnten sprachtheoretischen Ausgangsposition verpflichtet ist. Dabei stehen nicht Stevicks Überlegungen in Bezug auf die Art, wie Fremdsprachen gelernt werden im Vordergrund, sondern nur die Frage, welche Bedeutung Stevick dem Begriff Sprachkompetenz gibt:

Earl Stevick represents perhaps most clearly the anti-formalist approach to language teaching which has developed in North America. It is evident in his writings that knowing a second language is seen neither as

acquiring a body of linguistic knowledge, nor as acquiring a new set of habits. It belongs in the third category stated above, that is, being able to interact effectively with others. (Yalden 1983, S.47)

Neben Stevick wird Moskowitz als Vertreterin eines humanistischen fremdsprachendidaktischen Ansatzes präsentiert, bei dem es vor allem darum geht, im Unterricht mit Hilfe humanistischer Techniken (*humanistic techniques*) Kommunikationsprozesse in Gang zu setzen, die die Kommunikationspartner persönlich betroffen machen. Die dadurch erreichte „Tiefe" (*depth*) der Kommunikation würde bessere Lernergebnisse bewirken als konventionelle Übungen. (Moskowitz 1978, S.26) Wieder bezieht Yalden Moskowitz` Überlegungen auf die Frage, was es bedeute, eine Sprache zu verwenden, und vermutet, aus ihrer Sicht konsequenterweise, gemeinsam mit Oller und Richards, auf die sie in diesem Zusammenhang verweist, dass die Pragmatik Antworten auf einige der wichtigsten Fragen in Bezug auf Fremdsprachenunterricht geben kann. (Oller and Richard 1973, S.37).
Ausgehend von Stevicks Kommunikationsbegriff, erweitert Yalden in der Folge den Anwendungsbereich des Begriffes, um im nächsten Abschnitt ihres Buches Sprache als primär soziales Phänomen zu definieren, deren soziale Funktion (*social function*) bei der Entwicklung von Curricula für den Fremdsprachenunterricht unbedingt berücksichtigt werden müsste. In der Folge wird die Geschichte des funktionalen Sprachbegriffs in Europa dargestellt, ausgehend von Saussures *langue* und *parole* Unterscheidung bis zu Hallidays Überlegungen bezüglich einer Typologie verschiedener Sprachfunktionen und deren Entwicklung während des kindlichen Erstspracherwerbs. Auch die Untersuchungen Malinowskis zur Funktion des Kontextes bei der Bedeutungsvermittlung, die Beiträge der Prager Schule, hier besonders Jakobsons Kommunikationsmodell, in dem bekanntlich auch eine Typologisierung grundlegender Sprachfunktionen versucht wird, und die Ideen des Linguisten J. B. Firth, die nach Yalden in Großbritannien den Anstoß für die Rezeption des funktionalen Sprachbegriffs innerhalb der Fremdsprachendidaktik gegeben hätten, werden ausführlich beschrieben.
Yalden interpretiert die nordamerikanischen Ansätze, in ihrem Überblick vertreten durch Stevick und Moskowitz, als psycholinguistisch orientiert, die europäische Tradition als soziolinguistisch orientiert. Während in Europa die Entwicklung des soziolinguistischen Ansatzes den *notional-functional approach* hervorgebracht hätte, würde der psycholinguistische Ansatz in Nordamerika auf persönliche und affektive Komponenten hinweisen, die von Bedeutung sind, wenn einzelne Individuen Sprache verwenden. Zusammenfassend beschreibt Yalden am Ende dieses Kapitels den Aufgabenbereich für Curriculumsplaner und - entwickler wie folgt:

The *task* should be to adopt a reasonable description of what it is to know and use a language; to identify as far as possible the most important, frequent, powerful elements of the descriptions (given the purposes of any particular group of learners); and to consider how to allow for their pedagogical treatment in the language program. In developing the notional-functional approach to syllabus design, the primary concern in Europe was with the first two of these three procedures. (Yalden 1983, S.64)

Was schon als typisch für Finocchiario/Brumfits Darstellung des *functional/notional approach* festzustellen war, lässt sich also auch bei Yalden beobachten. Das Hauptinteresse gilt der Frage, was Sprache ist und was es bedeutet, eine Sprache zu beherrschen. Darauf werden auch Fragen nach dem Wie des Fremdsprachenlernens und -lehrens bezogen. Arbeiten, die primär den Prozess des Fremdsprachenerwerbs selbst darstellen und analysieren, wie die Arbeiten Stevicks und Moskowitz, aber auch Stephen Krashens Beiträge, die im ersten Kapitel von Yaldens Buch zitiert werden und in dieser Arbeit weiter unten noch eine größere Rolle spielen sollen, werden nur insoweit rezipiert, als sie in das Konzept eines auf dem Kommunikationsbegriff beruhenden Fremdsprachenunterrichts passen und die Frage nach dem Was, die Frage nach der Funktion von Sprache und Kommunikation beantworten helfen.
Zwar taucht auch bei Yalden wie im oben angeführten Zitat die Frage nach der Umsetzung der vorgegebenen Ziele im Unterricht immer wieder auf, wie bei Finocchiario/Brumfit wird die

Beantwortung dieser Frage jedoch dem einzelnen Lehrer bzw. den Verantwortlichen für konkrete Sprachkurse überlassen:

... it is left up to the teachers and those responsible for concrete teaching programs to see to it that the syllabus is carried into the classroom. (Yalden 1983, S:66)

### 3.2 Die Bedeutung des funktionalen Sprachbegriffs bei der Curriculumsplanung und -entwicklung

Ein weiteres Kapitel im ersten Teil von Yaldens Buch, das sich ausführlich mit sprachtheoretischen Fragen beschäftigt, trägt den Titel „Language Functions in Applied Linguistics" (Yalden 1983, S.66 ff). Hier werden detailliert Entstehungsgeschichte und Elemente des *notional-functional syllabus* beschrieben. Nach Yalden ist das wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen einem funktional-notionalen und einem traditionellen, nach grammatischen Kategorien formulierten „Syllabus" die Notwendigkeit einer genauen Analyse der Lernerbedürfnisse (=*needs analysis*), die als Voraussetzung für die Erstellung eines funktional-notionalen „Syllabus" durchzuführen ist. Allerdings bezieht sich bei Yalden diese Analyse der Lernerbedürfnisse bezeichnenderweise nicht auf individuelle Lernstile oder Lernvoraussetzungen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen, sondern ausschließlich auf den zu erwartenden Kontext, in dem der Lerner die Fremdsprache benützen wird. Dieser wird unter Zuhilfenahme der pragmatischen Linguistik sprachwissenschaftlich definiert. Curriculumsvorgaben und konkrete Lernziele werden davon abgeleitet. Während bei Finnocchiario/Brumfit die Erstellung einer Bedarfsanalyse auch damit begründet wurde, dass die Motivation der Lernenden erhöht würde, wenn der Unterricht nach ihren Bedürfnissen gestaltet wird, geht es bei Yalden ausschließlich darum, die Inhalte für den Unterricht selbst festzulegen.
Ausführlich beschreibt Yalden in der Folge die vom Europarat in den siebziger Jahren in Auftrag gegebene Entwicklung des sogenannten „*Threshold Level*", eines mit Hilfe funktionaler und notionaler Kategorien definierten Sprachniveaus, das, wie van Ek, einer der Mitarbeiter an diesem Projekt festhält, für die meisten Fremdsprachenlerner „an essential rather than a marginal objective" darstellen soll. „The large majority of learners who would enter the unit/credit system as beginners would have to pass through this level, whatever their ultimate objective would be" (van Ek, 1975, S.7).
Yalden beschreibt Überlappungen zwischen dem linguistischen Konzept der Sprachfunktionen und dem philosophischen Konzept der Sprechakte und fasst die Kritik am „Threshold Level" zusammen, die sich nicht zufällig schon Ende der siebziger Jahre daran entzündete, dass aus den Veröffentlichungen rund um die Entwicklung des Threshold Level nicht klar ersichtlich wurde, wie die langen Listen von Sprachfunktionen oder Sprechakten im konkreten Unterricht eingesetzt und angewandt werden sollten. Eigentlich, so die Kritiker, seien diese Listen kein wirklicher Fortschritt zu den schon seit der Renaissance bekannten Sprachführern für Touristen, die ja auch für bestimmte Situationen passende und nützliche Sprachmittel bereitstellen. Für Yalden ist diese Kritik bezeichnenderweise nur ein Zeichen dafür, dass das Projekt des Europarates nicht verstanden wurde: „ ...while the council of Europe project has been very well documented, it has not been widely understood." (Yalden 1983, 77)
Nur Candlin und Widdowsons Kritik, die beide, zumindest aus Yaldens Sicht, das Fehlen von Erkenntnissen der linguistischen Gesprächsanalyse innerhalb des functional-notional Syllabus monieren, lässt sie als berechtigt gelten. Allerdings sei dieser Kritik in der französischen Version des Threshold Level schon begegnet worden, indem dort eine Einteilung der *actes de parole* in fünf Kategorien vorgenommen und dabei Ergebnisse der Geprächsanalyse berücksichtigt worden seien (Coste u.a. 1976). So werden sprachliche Äußerungen eingeteilt in

(1) *intentions énonciatives*, das sind Sprechakte, die die Intention eines Sprechers bezüglich seiner Äußerung deutlich machen;

(ii) *actes d`ordre* (1), Äußerungen, die nicht als Reaktion auf vorhergegangenen Äußerungen zu werten sind, z.B. initiierende Äußerungen;
(iii) *actes d`ordre* (2), Reaktionen auf initiierende Äußerungen;
(iv) *actes sociaux*, Äußerungen, die nach van Ek sozialisierende Funktion haben;
(v) *operations discursives*, Äußerungen, die sich auf den Diskurs selbst beziehen.

Bemerkenswert ist wiederum, dass Kritik am *functional-notional syallbus*, die sich auf sprachtheoretische Fragestellungen bezieht, also auf die Frage danach, was Sprache ist und was es bedeutet eine Sprache zu beherrschen, von Yalden ernst genommen und relativ ausführlich behandelt wird. Kritik, die sich auf fehlende lerntheoretische Grundlagen und auf fehlende Hinweise für die Anwendung der aufgelisteten Sprachmittel im Unterricht bezieht, wird zwar erwähnt, es wird aber nicht näher darauf eingegangen. Dass lerntheoretische Fragestellungen von Bedeutung sein könnten und eigentlich mehr Gewicht haben sollten, scheint auch Yalden bewusst zu sein, doch gibt sie sich mit einer mit einer recht oberflächlichen Begründung dafür, dass diesen Fragestellungen kein großes Gewicht eingeräumt werden, zufrieden:

In all of the early work associated with the notional syllabus, matters of pedagogy were left aside. [...] there is [...] a good reason for it. The notional syllabus has been developed from a sociolinguistic viewpoint and the primary purpose of those who have worked on it has been to identify the elements of a target language which its learners, as members of a particular group and with particular social and occupational purposes in mind, would most need to know. (Yalden 1983, S.66)

### 3.3 Elemente eines „kommunikativen Curriculums“

Im zweiten Teil ihres Buches zeigt Yalden verschiedene Möglichkeiten der Planung und Entwicklung kommunikativer Curricula auf. Die im ersten Teil des Buches präsentierten sprachtheoretischen Ansätze spielen dabei insofern eine Rolle, als der Ausgangspunkt aller Überlegungen die Beschreibung der Handlungen ist, die die Lerner am Ende des Lernprozesses mit Hilfe der Fremdsprache durchführen können. Die oben beschriebene *needs analysi*s in Hinblick auf die zu erwartende Situation, in der die Lerner die Fremdsprache verwenden werden, stellt folglich auch den wichtigsten Schritt bei der Erstellung kommunikativer Curricula dar. So listet Yalden zehn Komponenten auf, die kommunikative Curricula ihrer Meinung nach unbedingt beinhalten müssten und die mit Hilfe einer solchen *needs analysis* geklärt werden müssten: Erstens müssten Überlegungen über den Zweck (*purpose*) des Fremdsprachenlernens angestellt werden, zweitens der situative Rahmen (*setting*), in dem die Fremdsprache verwendet wird, definiert werden, drittens die Rolle (*role*) der Lerner vorausgesagt, und viertens kommunikative Situationen (*communicative events*) beschrieben werden, mit denen die Lerner in Zukunft voraussichtlich konfrontiert werden. Davon ausgehend sind dann fünftens Sprachfunktionen (*language functions*) und sechstens Notionen (*notions*) festzulegen, das heißt, es ist einerseits zu beschreiben, was die Lerner mit Hilfe der Fremdsprache tun müssen, um in kommunikativen Situationen erfolgreich zu agieren und andererseits sind die inhaltlichen Komponenten festzulegen, die bei der Bewältigung dieser Situationen eine Rolle spielen. In einem siebten Schritt sind notwendige *discourse and rhetorical skills* festzulegen, in einem achten Schritt die für die Lerner relevanten Sprachvarianten (*variety*), sowie das zu erreichende Niveau der Beherrschung einzelner Fertigkeiten. Erst an neunter und zehnter Stelle nennt Yalden die Notwendigkeit, auch die grammatikalischen und lexikalischen Inhalte (*grammatical and lexical content*) des Curriculums festzulegen. (Yalden 1983, S.86f.) Bemerkenswert ist wiederum, dass Yalden eine *needs analysis* in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmer nicht erforderlich erscheint.
Der große Erfolg, den kommunikative Curricula im Fremdsprachenunterricht der letzten Jahrzehnte feiern konnten, ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass Curricula, in denen die eben beschriebenen Kriterien berücksichtigt werden, mühelos für ganz unterschiedliche Kurssituationen entwickelt werden können, das heißt, dass kommunikative Curricula an ganz unterschiedliche Situationen angepasst werden können. Aufgrund der Tatsache nämlich, dass eine *needs analysis*, wenn

sie bei unterschiedlichen Lernergruppen durchgeführt wird, jedesmal zwangsläufig andere Resultate ergeben muss, ergeben sich viele unterschiedliche Typen von kommunikativen Curricula nebeneinander. Einige der wichtigsten Grundtypen kommunikativer Curricula werden von Yalden auch beschrieben.
Darüberhinaus trägt auch die lerntheoretische Unbestimmtheit des *communicative approach* dazu bei, dass kommunikative Elemente ganz nach Belieben auch in Sprachkurse integriert werden können, die nach traditionellen Vorstellungen und Prinzipien geplant wurden und in denen mit traditionellen Methoden unterrichtet wird.
Yalden demonstriert auch dies anhand eines Beispieles und erhebt in der Folge diese Flexibilität und Anpassungsfähigkeit kommunikativer Curricula zum Prinzip, indem sie für einen *proportional approach* plädiert: Das Curriculum sollte sowohl Elemente enthalten, mit Hilfe derer die linguistische Form im Unterricht thematisiert werden kann, als auch Elemente, die funktionale, diskursive und rhetorische Fragen in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens rücken. In Anfängerkursen müsste stärker das formale Element betont werden, in Fortgeschrittenenkursen könnten dann stärker funktionale Fragen behandelt werden. Offen, bzw. nur intuitiv nachvollziehbar bleibt, was genau unter formalen bzw. funktionalen Elementen verstanden werden soll, warum gerade im Anfängerunterricht formale Elemente im Vordergrund stehen sollten und wie alle diese Überlegungen ganz konkret im Unterricht umgesetzt werden könnten. Da die Antworten auf diese Fragen wahrscheinlich nur mit Hilfe lerntheoretischer Begründungen zu formulieren sind, bleiben sie bei Yalden aus. Diese Unbestimmtheit, wenn unterrichtspraktische Fragen zu beantworten sind, wird auch deutlich, wenn Yalden die Frage des Einsatzes geeigneter Unterrichtsmaterialien und Unterrichtstechniken erörtert:

In examining the enormous variety of classroom techniques which are available to the teacher, it is apparent, that they too reflect the continuum on which communicative syllabus types can be ranged, and choices have to be made at the level of implementation which are consistent with the overall approach adopted. (Yalden 1983, S.132)

Yalden sieht in Bezug auf Curriculumsplanung, Erstellung von Unterrichtsmaterialien und deren Einsatz im Unterricht eine klare Aufgabenteilung zwischen Lehrern und Sprachwissenschaftlern (*applied linguists*) vor:

The applied linguist is concerned not only with what is to be taught and how it is to be ordered (the syllabus), but also with the realization of the syllabus in the form of teaching materials such as textbooks, exercises, tapes, filmstrips and so on [...] While the language teacher is also concerned with teaching materials, he is so in a different way - his concern should be with exploiting them in the classroom. He deals with teaching techniques, artistry in the classroom. .... (Yalden 1983, 95)

Daran anschließend diskutiert Yalden verschiedene Vorschläge zur Auswahl und Progression sprachlicher Elemente im Unterricht. So stellt sie Komponenten, die systematisch unterrichtet werden können, solchen gegenüber, die nicht systematisch vermittelbar sind, beschreibt das Prinzip des *spiralling* als Möglichkeit, bestimmte inhaltliche Elemente im Unterricht immer wieder in zyklischer Form zu thematisieren (Martin 1978) und beschreibt Canale und Swains Vorschläge für die Beurteilung grammatikalischer Strukturen in Hinblick auf den Progressionsverlauf im Unterricht (Canale und Swain 1980, S. 21-22). Auch Candlin und Breens Vorschlag, Einheiten im Unterricht nicht in Form einzelner Sequenzen zu gliedern, sondern stattdessen das Prinzip der inhaltlichen Kontinuität zu verfolgen, wird vorgestellt. (Candlin und Breen 1979)
Meist bleibt es allerdings bei einer unverbindlichen Präsentation einzelner Ideen, wie schon bei der Diskussion in Zusammenhang mit Unterrichtsmaterialien und -techniken. Im Gegensatz zu den im ersten Teil des Buches präsentierten Überlegungen zu sprachtheoretischen Fragestellungen fehlt bei allen präsentierten Ideen im Zusammenhang mit der konkreten Vorgangsweise im Unterricht ein fundierter theoretischer Unterbau. Es bleibt dem persönlichen Geschmack des Curriculumplaners

oder Lehrers überlassen, welche dieser Ideen er aufgreifen und in die Curriculums- oder Unterrichtsplanung einfließen lassen möchte.

# 4 Evaluation

## 4.1 Die „kommunikative Methode“ und die Struktur fremdsprachendidaktischer Theorie

Am Anfang dieses Kapitels (I.1.,1) wurde kurz die Struktur didaktischer Theorie dargestellt und darauf hingewiesen, dass jeder didaktischen Theorie, die wissenschaftlichenen Ansprüchen genügen soll, eine Theorie über Sprache und eine Theorie über das Lernen von Sprachen zu Grunde liegen müsste. Davon könnten dann konkrete Unterrichtsverfahren abgeleitet werden. Portmann plädiert darüberhinaus für eine Hierarchie dieser Bereiche, indem er, wie oben dargestellt, fordert, dass alle fremdsprachendidaktischen Fragen auf die Frage nach dem Wie des Lernens bezogen werden müssten.
Finnocchiarion/Brumfits Darstellung des *functional-notional approach* und Janice Yaldens Versuch, Richtlinien für die Erstellung kommunikativer Curricula zu beschreiben, zeigen aber, dass die kommunikative Didaktik, das in der jüngsten Zeit erfolg- und einflussreichste Designkonzept innerhalb der Fremdsprachendidaktik, dieser von Portmann u.a. überzeugend beschriebenen Struktur didaktischer Theorie nicht entspricht. Die wichtigsten Punkte, in denen der kommunikative Ansatz von dieser Struktur abweicht, seien hier noch einmal übersichtsartig dargestellt:
1.) In der kommunikativen Fremdsprachendidaktik bestimmen sprachtheoretische Fragen die didaktische Theorie.
Das Hauptinteresse des kommunikativen Ansatzes besteht darin, zu beschreiben, was es bedeutet eine Sprache zu beherrschen. Bei der Beschreibung dieser „kommunikativen Kompetenz“ finden vor allem linguistische Teilgebiete, wie die Pragmatik und die Gesprächsanalyse Berücksichtigung.

2.) Der kommunikativen Fremdsprachendidaktik fehlt als Grundlage eine systematisch ausgearbeitete, verbindliche Lerntheorie.

Lerntheoretische Überlegungen werden sprachtheoretischen Überlegungen untergeordnet. Ganz allgemein wird jeder lerntheoretische Ansatz, der sich in der Praxis bewährt hat (was dies auch immer bedeuten mag) als gangbarer Weg im Unterricht akzeptiert. Lerntheoretische Ansätze aber, die sich gut den sprachtheoretischen Überlegungen unterordnen lassen, das heißt, Lerntheorien, die den Kommunikationsbegriff in ihre Argumentation einbeziehen, werden bevorzugt behandelt. Die endgültige Auswahl von Unterrichtsverfahren und -techniken wird aber in letzter Instanz dem Lehrer überlassen.

3.) Konkrete Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsverfahren werden nicht mit Hilfe lerntheoretischer Überlegungen begründet, sondern von der Beschreibung dessen, was als kommunikative Kompetenz definiert wird, direkt abgeleitet.

Dieses wohl folgenreichste Merkmal der Theorie der kommunikativen Didaktik widerspricht damit auch der in der Einleitung dieser Arbeit beschriebenen Erkenntnis, dass deskriptive Aussagen nicht direkt in Anweisungen für den Unterricht umgesetzt werden können (s. Einleitung, 2.2). Genau dies geschieht aber bei der Umsetzung des Konzeptes der kommunikativen Didaktik im Unterricht. Das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ ist ein rein deskriptives Modell, das zu beschreiben versucht, was es bedeutet, eine Sprache zu beherrschen. Zusammenfassend seien noch einmal die wichtigsten Unterrichtsprinzipien und Merkmale eines kommunikativen Unterrichts, die als direkte Handlungsanweisungen für Curriculumsplaner und Lehrer aufgefasst werden können, und die direkt von diesem Konzept abgeleitet scheinen, aufgelistet:

a) die Erstellung einer *needs analysis* in Hinblick auf die zu erwartenden Situationen, in denen die Lerner die Fremdsprache verwenden werden, wobei ausschließlich linguistische Kriterien berücksichtigt werden;
b) die Erstellung einer Liste von Sprachmitteln, Fertigkeiten, Kommunikationssituationen, die dieser *needs analysis* entspricht;

c) die Präsentation der mit Hilfe dieser *needs analysis* aufgelisteten Sprachmittel und Situationen im Unterricht, wobei das Auswahlkriterium für die Präsentation dieser Inhalte im Unterricht die Nützlichkeit und Verwendbarkeit der sprachlichen Mittel für den Lerner ist. Die Frage, ob es vielleicht aus anderen Gründen (eventuell lerntheoretischen oder psycholinguistischen) besser wäre, bestimmte sprachliche Elemente früher, später oder überhaupt nicht zu präsentieren, spielt dabei keine Rolle;
d) die Vorgangsweise im Unterricht:
für die Lerner mit Hilfe der *needs analysis* definierte relevante Situationen werden im Unterricht präsentiert und eingeübt, meist indem sie nachgespielt oder simuliert werden;
e) die Auswahl von Sozialformen im Unterricht;
f) die Gestaltung und Auswahl der Unterrichtsmaterialien, sowie der Einsatz sogenannter „authentischer Materialien" im Unterricht;
g) das Fehlen einer verbindlichen Lerntheorie;
h) die Bedeutung des Kommunikationsbegriffs für den Fremdsprachenunterricht, der nach dem Grundsatz „we teach communication through language" (Yalden 1983, S.134)oft als Ersatz für fehlende lerntheoretische Überlegungen fungieren muss;
i) die veränderte Lehrerrolle;
j) schließlich auch die Erstellung von Prüfungen und Tests, auf die Yalden keinen Bezug nimmt, deren Gestaltung aber auch vom Kozept der kommunikativen Kompetenz abgeleitet wird. (Glaboniat 1997).

Der Kommunikationsbegriff, repräsentiert durch das Konzept der kommunikativen Kompetenz, wird übermächtig. Will man Portmanns weiter oben zitierte Art der Darstellung von Argumentationsstrukturen in Zusammenhang mit fremdsprachendidaktischen Aussagen hier übernehmen, würde die Begründung für die Wahl bestimmter Vorgangsweisen im Unterricht folgendem Muster entsprechen: Wenn X ein Element der kommunikativen Kompetenz ist, dann muss X auch im Unterricht eine Rolle spielen. An einem konkreten Beispiel demonstriert, würde das bedeuten: Wenn die Fähigkeit, einen Zeitungsartikel zu lesen und zu verstehen, Bestandteil der kommunikativen Kompetenz ist, dann müssen wir auch im Unterricht Zeitungsartikel lesen. Auf die Probleme, die durch diese Art der Argumentation entstehen, soll weiter unten noch genauer eingegangen werden. Vorerst sollen auf einer allgemeinen Ebene die Konsequenzen beschrieben werden, die sich aus den oben dargestellten theoretischen Grundlagen der kommunikativen Methode für die Vorgangsweise beim Einsatz von Geschriebenem im Unterricht ergeben.

### 4.2 Die Grundlagen der kommunikativen Methode und ihre Konsequenzen für die Präsentation von Geschriebenem im Unterricht

Anhand Finnocchiario/Brumfits Beschreibung des *functional-notional approach* und Yaldens Vorschlägen zur Curriculumsentwicklung sollten im Rahmen dieser Arbeit wichtige Elemente der kommunikativen Fremdsprachendidaktik beschrieben werden. Portmann ordnet den *functional-notional approach* in die Gruppe übergeordneter fremdsprachendidaktischer Designkonzepte ein. Die Darstellung dieses Ansatzes im Rahmen dieser Arbeit war notwendig, um in der Folge zeigen zu können, wie bestimmte Vorgangsweisen bei der Präsentation von Geschriebenem im Unterricht mit Hilfe dieses übergeordneten Designkonzeptes begründet werden. In diesem Abschnitt (I.1,4.2) sollen zuerst die Konsequenzen für den Einsatz und den Umgang mit Texten in einem Unterricht, der dem kommunikativen Ansatz verpflichtet ist, beschrieben werden, dann sollen ganz allgemein die Konsequenzen der kommunikativen Methode für den Fremdsprachenunterricht beschrieben (I.1,4.3) und in einem nächsten Schritt soll auf verschiedene konkrete Entwürfe einer fremdsprachigen Lesedidaktik eingegangen werden. (I.2) Nach Portmann würden diese Entwürfe der großen Zahl bereichsspezifischer fremdsprachendidaktischer Modellierungen zuzuordnen sein.

### 4.2.1 Die Präsentation von Geschriebenem bei Finnocchiario/Brumfit und Yalden

In beiden oben ausführlicher behandelten Darstellungen des kommunikativen Ansatzes wird die Präsentation von Texten im Unterricht bzw. das Lesen dem Begriff der kommunikativen Kompetenz untergeordnet und spielt keine Rolle als eigenständiges Phänomen, dem zum Beispiel aus einer lerntheortischen Perspektive Beachtung zu schenken wäre. Die vier Fertigkeiten, Hören Sprechen, Lesen und Schreiben sind gleichberechtigte Umgangsformen mit Sprache. Sie sind alle kommunikative Fertigkeiten und beziehen sich auf die Subsysteme von Lauten, Grammatik, Wortschatz und Pragmatik, die ihnen allen gemeinsam sind.
In beiden Darstellungen bilden Situationen aus der Alltagswelt die Grundlage des Unterrichtsgeschehens, wobei dialogisches Sprechen im Vordergrund steht. (vgl: Finnocchiario/Brumfit 1983, „General Basic Segments of a Unit", 84ff.; „A possible weekly schedule" 105f.; „A possible Lesson Outline", 107f. bzw. Yalden 1983, „A Basic Unit", S. 145 ff) Bei Finocchiario/Brumfit hat die Rezeption, das heißt das Hörverstehen, Vorrang vor dem Sprechen. Lesen und Schreiben haben zumindest im Anfängerunterricht nur Hilfsfunktionen. So darf über den schriftlichen Kanal - zumindest im Anfängerbereich - nichts Neues transportiert werden. Erst auf „Stage III", das heißt im dritten Jahr eines Sprachkurses mit vier Wochenstunden, sollen die Lernenden mit Texten konfrontiert werden, in denen unbekannte Formulierungen vorkommen.
In Janice Yaldens Buch fehlen genauere Hinweise darüber, wann und in welcher Form Geschriebenes im Unterricht präsentiert werden sollte. Allerdings fügt sie ihrem Buch eine „Syllabus Design Checklist" bei, die Curriculumsplanern die Arbeit erleichtern soll und in der man einige indirekte Hinweise darauf findet, welche Rolle die Arbeit mit Texten im Unterricht spielen sollte (Yalden 1983, 161ff). Ausgangspunkt ist dabei wieder eine genaue Bedarfsanalyse. So schlägt Yalden vor, mit Hilfe ihrer Checkliste zuallererst die kommunikativen Bedürfnisse der Lerner festzulegen (*communication needs survey*). Konkret bedeutet dies, dass zuerst der Zweck des Fremdsprachenlernens und der zukünftige Gebrauchskontext für die Fremdsprachenlerner herausgefunden werden müssten (*purpose and setting*), danach wären die in Zukunft zu erwartende Art der Interaktion und die Interaktionsmittel (*interaction and instrumentality*) zu ermitteln, und danach müssten die Vorgaben, die sich durch die Kurssituation ergeben, analysiert werden (*course design constraints*). Dabei sollte festgestellt werden können, welche Rolle die Konfrontation mit Geschriebenem für den Lerner bei der Anwendung des Gelernten spielen wird und welche Möglichkeiten der Textpräsentation sich aus den organisatorischen Vorgaben ergeben.
In einem zweiten Schritt können mit Hilfe von Yaldens „Syllabus Specification Checklists" die „Inhalte" der Sprachkurse in Form von Sprachfunktionen (*language functions*), interaktiven Fertigkeiten (*discourse skills*) und sogenannten *study skills* festgelegt werden, wobei Yalden auch die *study skills* in Hinblick auf den zukünftigen Gebrauchskontext festlegt und nicht auf die Lernsituation im Unterricht selbst bezieht:

> Checklist II in Part B, labelled Study Skills, includes components that have been developed primarily for programs for academic purposes. ... This section verges on methodological questions, but is included because it has been especially useful in preparing materials for teaching the written language, and helps to develop skills which are often lacking in college-age students. (Yalden 1983, S.162)

In Yaldens Checklisten fehlen meist explizite Hinweise darauf, ob die aufgelisteten Sprachfunktionen bzw. Fertigkeiten für den Lerner in Zusammenhang mit mündlichem oder schriftlichem Sprachgebrauch, mit rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten, zu sehen sind. Es hat aber den Anschein, dass von den drei Listen, die Liste der Sprachfunktionen (*language functions*) eher dem mündlichen Sprachgebrauch zuzuordnen ist, die meisten Einträge in der Liste, die *discourse skills* beinhaltet, scheinen sich vor allem auf die Rezeption, das heißt auf das Lesen und Verstehen von schriftlichen Texten zu beziehen. Um Yaldens Vorgangsweise zu verdeutlichen, sei hier der Anfang ihrer Liste mit interaktiven Fertigkeiten wiedergegeben:

**Checklist II: Discourse Skills**

*(A) Cohesion and reference*

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Value* | *0.0* | *Cohesion of text* | |
| ☐ | 0.1 | Understanding and expressing relations between parts of a text through *lexical cohesion* devices of | |
| ☐ | 0.1.1 | repetition | |
| ☐ | 0.1.2 | synonymy | |
| ☐ | 0.1.3 | hyponymy | |
| ☐ | 0.1.4 | antithesis | |
| ☐ | 0.1.5 | apposition | |
| ☐ | 0.1.6 | lexical set/collocation | |
| ☐ | 0.1.7 | pro-forms/general words | |
| | 0.2 | Understanding and expressing relations between parts of a text through *grammatical cohesion* devices of | |
| ☐ | 0.2.1 | reference (anaphoric and cataphoric) | |
| ☐ | 0.2.2 | comparison | |
| ☐ | 0.2.3 | substitution | |
| ☐ | 0.2.4 | ellipsis | |
| *Value* | *1.0* | *Rhetorical cohesion.* Recognizing and using discourse markers to signal relationships of | |
| ☐ | 1.1 | *enumeration* | *examples of markers* |
| ☐ | 1.1.1 | listing | first, second |
| ☐ | 1.1.2 | time sequence | then, next, finally |
| ☐ | 1.2 | *addition* (conjunction) | (and) |
| ☐ | 1.2.1 | reinforcing | furthermore, in addition |
| ☐ | 1.2.2 | similarity | similarly, equally |

(Yalden 1983, S.169)

Wie Yalden in der „Gebrauchsanweisung" zu ihren Checklisten anmerkt, ist deren Inhalt weder als endgültig noch als erschöpfend zu betrachten („These checklists are neither definitive nor exhaustive." Yalden 1983, S.161). Die endgültige Entscheidung darüber, welche Inhalte in welcher Form in den Unterricht eingebracht werden, fällt letztendlich der Curriculumsplaner oder der Lehrer aufgrund einer Bedarfsanalyse nach den oben ausführlich dargestellten, von sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten dominierten Kriterien.

### 4.2.2 Die Bedeutung authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Wenn auch Finocchiario/Brumfit und Yalden wenig Konkretes über Textpräsentationsformen im Unterricht und deren Funktion sagen, so lässt sich ihren Darstellungen doch einiges über die Art der Texte, die im Unterricht eingesetzt werden sollten, entnehmen. Folgt man nämlich der Argumentation, die dem kommunikativen Ansatz zugrunde liegt, und leitet man davon Handlungsanweisungen für den Unterricht ab, - nach der Formel: Wenn die Bedarfsanalyse X ergibt, dann muss man X im Unterricht tun - , dann ergibt sich ein überzeugendes Plädoyer für den Einsatz authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht.

Nach Edelhoff wird der Begriff „Authentizität" in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht in zweierlei Sinn verwendet, nämlich im sprachlich-linguistischen und im pädagogisch-situativen Sinn. Die erste Verwendungsweise bezieht sich auf die Auswahl und Vorbereitung von Texten für Unterricht, und grenzt ganz allgemein Texte, die von Muttersprachlern verfasst oder gesprochen wurden, als „authentische" Texte von solchen ab, die im Fremdsprachenausland, meist von Nicht-Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet wurden.[13]

[13] Edelhoffs Unterscheidung zwischen „authentischen" und „nicht authentischen" Texten ist etwas unscharf: So werden authentische Texte manchmal dadurch definiert, dass sie von Muttersprachlern gesprochen oder geschrieben werden, manchmal dadurch, dass sie „authentische" Sprache beinhalten (was oft auch auf Texte, die von Nicht-Muttersprachlern geschrieben wurden, zutrifft), manchmal wird als Kriterium die Funktion des Textes außérhalb des Unterrichts genannt.

Die zweite Verwendungsweise des Begriffes bezieht sich auf die pädagogisch-methodische Seite des Curriculums (Edelhoff 1985). Edelhoffs Begründung für den Einsatz authentischer Texte im Unterricht liest sich in der Folge wie eine direkte Umsetzung von Yaldens Überlegungen in Bezug auf die Planung und Entwicklung eines kommunikativen Curriculums. Immer wieder wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, im Unterricht die zukünftige Begegnung mit der Fremdsprache zu simulieren und zu diesem Zweck „authentische Texte" einzusetzen. Gleichzeitig wird diese Argumentation mit Kritik an Lehrbuchtexten verbunden, die nicht dem Kriterium der „Authentizität" entsprechen:

Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern. Häufig werden ja in Lehrmaterialien Texte angeboten, die nur in Lehrwerken vorkommen und an denen bestimmte lexische, prosodische und grammatische Erscheinungen geübt werden, ohne dass sie das Verstehen und Bearbeiten von Texten üben. Sie sind vielmehr Vehikel für einzelne Lehr-Items, so dass das Wiedererkennen von Textsorten im späteren Leben und die Anwendung etwa aus der Schule bekannter Texterschließungs- und Verarbeitungstechniken eher zufällig ist. (Edelhoff 1985, S. 7)

Folgt man Edelhoffs Ausführungen, dann wird die Frage, ob ein bestimmter Text nur in einem Lehrwerk vorkommt oder auch außerhalb des Unterrichts Funktion haben könnte, zum Qualitätsmaßstab für die Auswahl von Texten im Fremdsprachenunterricht. Authentische Texte würden sich besonders gut dazu eignen, das „Verstehen" und „Bearbeiten" von Texten zu üben, während traditionelle Lehrbuchtexte „nur" Vehikel für Lehr-Items wären. Was in diesem Zusammenhang unter „Verstehen" und „Bearbeiten" gemeint ist, soll weiter unten intensiver diskutiert werden (I.2, 3), vorerst geht es darum, festzuhalten, dass die kommunikative Methode, indem sie fordert, Unterricht in Hinblick auf die zukünftige Anwendungssituation zu planen und zu gestalten, Argumente für den Einsatz authentischer Texte im Unterricht liefert. Dass dabei die Situation, in der die Fremdsprache nach dem Lernprozess verwendet wird, mit der Situation des Lerners im Unterricht gleichgesetzt wird, was methodologisch nicht unproblematisch ist, belegt auch folgende Stelle aus Edelhoffs Beitrag:

In erster Linie befindet sich der Fremdsprachenanwender **(und immer auch -lerner)** in der Situation, verstehen zu müssen, obwohl er nichts versteht. ... Dieses Verstehen-zum-Überleben (survival) ist dem Schwimmen im tiefen Wasser vergleichbar, wo es darauf ankommt, den Kopf über Wasser zu halten und Land zu gewinnen. (Edelhoff 1985, S.9, Hervorhebung vom Verfasser)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aus den theoretischen Darstellungen der kommunikativen Methode folgende Vorgaben, was die Präsentation und den Einsatz von Geschriebenem im Unterricht betrifft, abgeleitet wurden: Im Unterricht sind jene Fertigkeiten und Sprachfunktionen zu üben, die mit Hilfe einer Bedarfsanalyse als relevant für den künftigen Gebrauchskontext der Fremdsprache festgelegt wurden. Klare Vorgaben für die methodischen Verfahren im Unterricht gibt es nicht, es lässt sich aber aus den Darstellungen darüber, wie Unterricht ablaufen könnte, ableiten, dass das, was als Zielvorgabe im Rahmen der Bedarfsanalyse definiert wurde, einfach auch im Unterricht „gemacht" wird. Wenn der Fremdsprachenlerner später Texte, die von Muttersprachlern für Muttersprachler gesprochen oder verfasst wurden, verstehen soll, dann soll er solche Texte auch schon im Unterricht hören, lesen und verstehen.

### 4.3 Konsequenzen des „kommunikativen" Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht

Der kommunikative Ansatz war sicher das erfolgreichste Designkonzept der letzten Jahre. Kaum ein Lehrwerkautor bzw. Curriculumsentwickler konnte die Prinzipien, die diesem Ansatz zu Grunde liegen, ignorieren. Durch den „kommunikativen Ansatz" hat sich das theoretische Paradigma des Fremdsprachenunterrichts grundlegend verändert. Legutke/Thomas fassen die aus ihrer Sicht wichtigsten Veränderungen in neun Punkten zusammen (Legutke/Thomas 1991, S.3 ff):

1.) Sprache wird im Unterricht nicht als Form, sondern im Kontext und als Kommunikationsmittel betrachtet.
2.) Die Konstruktion von „Aufgaben" (im Gegensatz zu Übungen[14]) ist zentrales Element der Unterrichtsplanung und -gestaltung.
3.) In Zusammenhang mit der Konstruktion sinnvoller „Aufgaben" im Unterricht, hat sich die Rolle des Lerners vom passiven Rezipienten formaler sprachlicher Elemente zu einem aktiven und kreativen Sprachbenutzer verändert.[15]
4.) Die Lerner beteiligen sich am Unterricht nicht mehr primär als Individuen, sondern sind Mitglieder einer sozialen Gruppe und aktiv an der Organisation und Steuerung des Lernprozesses beteiligt.[16]
5.) Durch das gestiegene Interesse an bedeutsamen Begegnungen mit der Fremdsprache im Unterricht wurden literarische Texte als Möglichkeit wieder entdeckt, Kommunikation im Unterricht authentischer zu gestalten.[17]
6.) Das Curriculum wird nicht mehr als eine Liste festgelegter Inhalte verstanden, sondern erfordert ständig neu zu organisierende Planungsprozesse, an denen die Lehrer und auch die Lerner beiteiligt sind.[18]
7.) Konsequenterweise haben sich Lehrer- und Lernerrolle verändert.[19]
8.) Die Bewertung (*assessment*) des Lernerfolges wird nicht in Form einer Überprüfung des Ergebnisses, sondern als Unterstützung des Lernprozesses betrachtet.[20]
9.) Schließlich beobachten Legutke/Thomas eine Wiederentdeckung des erzieherischen und bildungspolitischen Wertes von Fremdsprachenunterricht, nicht nur für Eliten, sondern für alle Bürger. Der Fremdsprachenunterricht habe sich von einer Form reiner Sprachinstruktion zu einer ganzheitlichen, kritischen und aufklärerischen Pädagogik entwickelt.[21]
Wenn man nun allerdings erwarten würde, diese grundlegend neue theoretische Orientierung auch im fremdsprachigen Klassenzimmer anzutreffen, so Legutke/Thomas weiter, dann würde man in den meisten Fällen enttäuscht werden. Sie zitieren empirische Untersuchungen von Solmecke (1984), Schratz u.a. (1983), Dinsmore (1985) und Nunan (1987), die zeigen, dass die Prinzipien des kommunikativen Unterrichts im Unterricht selbst kaum umgesetzt werden. Legutke/Thomas sehen durch diese Untersuchungen auch eigene Beobachtungen und Erfahrungen bestätigt und charakterisieren das, was sie als *main stream* Unterrichtssituation erlebt hätten, wie folgt:
*1.) Dead bodies and talking heads*: Während man als Beobachter in Anfängerkursen mit Kindern noch das Gefühl habe, die Lerner seien mit ihrer ganzen Persönlichkeit am Unterrichtsgeschehen beteiligt, würde sich dieser Eindruck verändern je "akademischer" oder „erwachsenengerechter" der Kurs wird. Die Lerner würden den Eindruck vermitteln „dead bodies and talking heads" zu sein, was Erkenntnissen aus der Sprachlern- und Spracherwerbstheorie sowie Erkenntnissen aus der Motivationsforschung darüber, unter welchen Bedingungen erfolgreiches Fremdsprachenlernen eigentlich ablaufen müsste, widersprechen würde. (s.II.5 und II.6)

---

[14] Die Unterscheidung zwischen Aufgaben (*tasks*) und Übungen (*exercises*) wird immer wieder als Klassifizierungsmerkmal von Unterrichtsaktivitäten verwendet. Die Grenze zwischen Aufgabe und Übung ist fließend. Nach Häussermann/Piepho sind Übungen Unterrichtsaktivitäten von eher „bindender" Stuktur, Aufgaben sind Unterrichtsaktivitäten von eher „freisetzender" Struktur. (Häussermann/Piepho 1996, S.17) Im Folgenden soll diese Unterscheidung nicht berücksichtigt werden. Aufgabe wird im gleichen Sinn wie der Begriff *task* verwendet, geübt werden kann auch im Rahmen von *tasks* bzw. Aufgaben. (s.auch II.3 und II.4)

[15] Vgl u.a. Puchta und Schratz 1984.

[16] Vgl u.a. Martin 1985 und 1986.

[17] Vgl u.a. Bredella 1985; 1989; Hunfeld 1982; Kramsch 1985.

[18] Vgl u.a. Breen und Candlin 1980, Nunan 1987.

[19] Vgl u.a. Wright 1987.

[20] Vgl. u.a. Brindley 1989.

[21] Vgl. u.a. Bach/Timm 1989; Candlin 1989; Kohonen 1989.

*2.) Deferred gratification: the loss of adventure*: Fremdsprachenunterricht sei zu oft auf Ziele ausgerichtet, die in relativ großer zeitlicher Distanz zur Unterrichtssituation liegen, wie Zertifikatsprüfungen, berufliche Qualifikationen, usw. Dies würde die Motivation für das Fremdsprachenlernen im „here and now of the language classroom" beeinträchtigen.
*3.) Lack of creativity*: Verglichen mit den kreativen Produkten jugendlicher „Subkultur", wie Graffiti, usw., seien die Produkte, die im Klassenzimmer entstünden, langweilig und durch fehlende Kreativität, und fehlendes Engagement der Produzenten charakterisiert. Im Fremdsprachenunterricht fehle die Gelegenheit für die Lerner, kreativ tätig zu werden.
*4.) Lack of opportunities for communication*: Im Fremdsprachenunterricht würden Möglichkeiten für authentische Kommunikation fehlen. Lerner hätten kaum Gelegenheit als sie selbst zu sprechen und zu handeln, Sprache in kommunikativen Situationen zu verwenden, persönliche Texte zu schreiben, Kollegen zu Antworten zu stimulieren oder Lösungen für relevante Probleme zu finden.
*5.) Lack of autonomy*: Im Fremdsprachenunterricht sei kein Platz für Lernerautonomie oder selbstgesteuertes Lernen. Die Verantwortung für die Inhalte und den Ablauf des Unterrichts liegt ganz allein beim Lehrer. Der Lehrer oder das Lehrbuch würden vorgeben, was im Unterricht passiert. Es bleibt kein Raum für demokratische Mitbestimmung der Lerner, was auch in Hinblick auf übergeordnete Erziehungsziele innerhalb einer demokratischen Gesellschaft problematisch sei.
Legutke/Thomas Beobachtungen spiegeln eine bestimmte Vorstellung der Autoren darüber wider, wie „guter" Unterricht zu gestalten sei. In der Folge führen sie auch aus, welche Maßnahmen aus ihrer Sicht getroffen werden könnten, um diese „Defizite" im Unterricht zu beseitigen. Einige dieser Überlegungen werden weiter unten wieder aufgegriffen. Auch wenn ihre Sicht auf die Praxis des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts von bestimmten konkreten Vorstellungen darüber, was im Unterricht passieren müsse, geprägt ist und daher etwas einseitig erscheint, so ist doch eine wichtige generelle Beobachtung den kommunikativen Fremdsprachenunterricht betreffend festzuhalten: Die in der fremdsprachendidaktischen Theorie formulierten Vorgaben werden in der Unterrichtspraxis oft gar nicht oder nur in einem sehr bescheidenen Ausmaß umgesetzt.
Was aus Legutke/Thomas Darstellung nicht hervorgeht, was aber in Hinblick auf die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit wichtig erscheint, sind die möglichen Gründe für diese Kluft zwischen Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Die vorangegangene Beschreibung der kommunikativen Methode lässt aus meiner Sicht folgende Thesen darüber zu, was die Ursachen für die von Thomas/Legutke beobachtete Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis sein könnten:

1. Wie Yaldens Überlegungen zur Entwicklung kommunikativer Curricula zeigen, können deren **Prinzipien auch in traditionellen Curricula** umgesetzt werden, wie überhaupt der kommunikative Ansatz sich als extrem flexibel und anpassungsfähig erwiesen hat. Einerseits fördert diese Tatsache die Verbreitung des Ansatzes, andererseits führt sie dazu, dass die ursprüngliche Konzeption und Intention der Methode bei der Umsetzung im Klassenzimmer manchmal nicht mehr erkennbar ist. (vgl. Breen 1983)
2. **Lerntheoretische Fragestellungen stehen nicht im Vordergrund** des kommunikativen Ansatzes. Konkrete Vorgaben für die Vorgangsweise im Unterricht werden primär von sprachtheoretischen Fragestellungen abgeleitet. Es wäre aber, wie oben dargestellt, auf Grund der Struktur fremdsprachendidaktischer Theorie sinnvoller und auch einfacher, konkrete Vorgangsweisen im Unterricht von lerntheoretischen Fragestellungen abzuleiten als primär von einem zielorientierten Modell der Sprachbeherrschung, sprich von einem Modell kommunikativer Kompetenz. Da eine detaillierte Ausarbeitung dieser lerntheoretischen Vorgaben aber fehlt, bleibt dem Lehrer als Orientierungshilfe in erster Linie das Modell der kommunikativen Kompetenz als Zielvorgabe für den Unterricht.
3. Die **Umsetzung** des Konzeptes wird **dem Lehrer überlassen**, der aufgrund seiner Erfahrung, so die Annahme, geeignete Methoden finden wird, um im Unterricht den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes gerecht zu werden. Diese Erwartungen überfordern den Lehrer, dessen Aufgaben im Vergleich zu früher umfangreicher und komplexer geworden sind. Sehr oft müssen divergierende Erwartungshaltungen und Vorstellungen koordiniert werden, müssen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Möglichkeiten der Unterrichtsplanung und -gestaltung

abgewogen werden und müssen unterschiedliche Rollenerwartungen an den Lehrer mit dem eigenen Selbstbild in Einklang gebracht werden. Dass dabei manchmal auf erprobte traditionelle methodische Rezepte zurückgegriffen wird, die noch dazu oft auf größere Akzeptanz bei Vorgesetzten und Lernern stoßen als neuere methodische Verfahren, erscheint unter diesen Umständen verständlich.

4. Neben vielen Unklarheiten und offenen Fragen in Zusammenhang mit der Umsetzung kommunikativer Curricula im Unterricht, die jeder Lehrer nach bestem Wissen und Gewissen selbst lösen und beantworten muss, stehen gleichzeitig eine **Fülle „kommunikativer" Unterrichtsmaterialien** für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung.[22] Es ist für den einzelnen Lehrer schwierig, den Überblick über das Marktangebot von kommunikativen und nicht kommunikativen Materialien zu behalten. Darüberhinaus fehlen klare Kriterien für die Beurteilung der Sinnhaftigkeit eines Einsatzes dieser Materialien im Unterricht, auch bedingt durch die Defizite der kommunikativen Methode im Bereich der Lerntheorie. Die Gefahr besteht, dass diese Materialien entweder überhaupt ignoriert oder auf Grund fehlender Vorgaben für den Einsatz im Unterricht nicht den Intentionen der kommunikativen Methode entsprechend verwendet werden.
5. Die Unbestimmtheit oder Offenheit des kommunikativen Ansatzes in Bezug auf lerntheoretische Vorgaben (je nach eigenem Standpunkt kann dieses Merkmal als Vor oder Nachteil betrachtet werden) scheint auch die Entwicklung und Verbreitung sogenannter **„alternativer" Methoden** wie dem NLP, der Suggestopädie, dem Silent Way oder TPR zu begünstigen, die die Defizite des kommunikativen Ansatzes abzudecken scheinen. Übersehen wird dabei oft, dass diese „Methoden" keine wirklichen Alternativen zu einem umfassenden fremdsprachendidaktischen Designkonzept wie der kommunikativen Methode darstellen, sondern allenfalls ergänzende Funktion haben können: Meist beschränkt sich die Anwendbarkeit alternativer Methoden auf einige Prinzipien und Einzelelemente, eine sprachwissenschaftliche Begründung fehlt, die Inhalte sind beliebig, die Ausarbeitung der Methode ist meist auf die Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts beschränkt, empirische Überprüfung der vorausgesagten Resultate ist selten und die Art der Verbreitung wie auch die Rezeption scheinen oft eher dem Bedürfnis nach Wundermitteln gerecht zu werden als der Komplexität des Fremdsprachenunterrichts. [23]
6. Der **Kommunikationsbegriff** wird ins Zentrum des Interesses gerückt, dem Kommunikationsbegriff wird alles untergeordnet, linguistische wie auch lerntheoretische Fragestellungen, Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Fragen nach der Gestaltung und Funktion von Unterichtsmaterialien. Einerseits entsteht dadurch der Eindruck einer einheitlichen und kohärenten Methode, andererseits führt diese undifferenzierte Verwendung des Kommunikationsbegriffes aber auch zu unklarem, undifferenziertem Sprechen und Schreiben über Unterricht. Wichtige Fragestellungen und Problembereiche werden überdeckt und vorschnelle Antworten auf komplexe Phänomene provoziert. Allzu schnell erhalten Vorgangsweisen in der Unterrichtspraxis das Prädikat „kommunikativ", die mit den ursprünglichen Intentionen des kommunikativen Ansatzes kaum mehr etwas zu tun haben.

Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, sind die Defizite der kommunikativen Methode im Bereich der Lerntheorie natürlich nicht unbeachtet geblieben. Die wichtigsten Impulse in den letzten Jahren hat die Fremdsprachendidaktik dadurch erhalten, dass wieder stärker lerntheoretische Fragen und Fragen der Unterrichtsgestaltung in den Vordergrund des Interesses gerückt sind. So können Erkenntnisse aus dem Bereich der Unterrichtsforschung, Strategieforschung, Lern- und Gedächtnispsychologie wertvolle Hinweise darauf geben, welche Vorgangsweisen im Unterricht zielführend sein könnten. Ausgangspunkt dabei sind die Lerner selbst und deren Bedürfnisse, eine Perspektive, die auch zum Erfolg der kommunikativen Methode beigetragen hat. Das Interesse

---

[22] Yalden plädiert in ihrem Buch zum Beispiel für die Gründung von Netzwerken, um kommunikative Unterrichtsmaterialien und Erfahrungen auszutauschen. (Yalden 1983, S 153 f)

[23] Vgl. auch Henrici/Riemer 1994; Ortner 1996

müsste aber auch stärker auf der Frage nach dem Wie und den Voraussetzungen des Lernens sowie der konkreten Umsetzung der sich aus dieser Analyse ergebenden Resultate im Unterricht liegen.
Bevor hier alle diese Fragestellungen in Zusammenhang mit der Präsentation von Geschriebenem im Unterricht erörtert werden, soll allerdings noch dargestellt werden, wie derzeit gültige Ansätze einer fremdsprachigen Lesedidaktik die Frage nach dem Einsatz und der Präsentation von Geschriebenem im Unterricht beantworten. Wie zu zeigen sein wird, gleicht die Vorgangsweise bei der Entwicklung einer fremdsprachigen Lesedidaktik der Vorgangsweise bei der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes: Von dem Konzept der kommunikativen Kompetenz ausgehend wird definiert, was Lesekompetenz bedeutet und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Die Ergebnisse werden dann nach dem schon weiter oben dargestellten Prinzip - Wenn X Bestandteil der kommunikativen Kompetenz ist, dann tun wir X im Unterricht - direkt in der Unterrichtspraxis umgesetzt. Dass diese Vorgangsweise nicht unproblematisch ist, sollte aus dem Vorangegangenen ersichtlich geworden sein und wird in weiterer Folge der Ausgangspunkt für alternative Überlegungen sein.

# I.2 DIDAKTISCHE MODELLIERUNGEN: TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN UND DIE FREMDSPRACHIGE LESEDIDAKTIK

## 1 Überblick

Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, hat die Frage nach der Funktion von Geschriebenem im Unterricht bei der Entwicklung der kommunikativen Didaktik nur eine untergeordnete Rolle gespielt. In erster Linie ging es darum, mit Hilfe des Begriffes der „kommunikativen Kompetenz" festzulegen, was es bedeutet, eine Sprache zu beherrschen. Die Inhalte und Vorgangsweisen für den Unterricht werden ausgehend von diesem Konzept der kommunikativen Kompetenz festgelegt, unter Berücksichtigung des künftigen Gebrauchskontextes der Fremdsprache für die Lerner. Dabei stand zu Beginn der kommunikativen Phase im Fremdsprachenunterricht der mündliche Sprachgebrauch im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens.
Im Laufe der achtziger Jahre verlagerte sich das Interesse der Fremdsprachendidaktik jedoch wieder auf die Arbeit mit schriftlichen Texten im Unterricht. Eine Neuorientierung, die zuweilen euphorisch begrüßt wurde:

> Lesedidaktik ist „in". Nach der Dialogwelle und extensiv betriebenem Kommunikationstraining im Fremdsprachenunterricht kommt der Text und das Lesen in der Fremdsprache wieder zu seinem Recht - mit Recht! . (Wilms 1987, S. 9)

Auffallend an diesem Zitat ist nicht nur, dass neue Entwicklungen in der Didaktik implizit abwertend als Modeerscheinungen aufgefasst werden (wahrscheinlich mit ein Grund für das geringe Ansehen der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin, s. Einleitung,2), sondern auch, dass diese neuen Entwicklungen zwar nicht begründet, dafür aber sofort bewertet werden, wie die Fortsetzung des Zitates zeigt:

> Dieser neuen Textorientierung geht es um die Beschäftigung mit Themen und Inhalten um ihrer selbst willen, nicht um sprachliche Pensen, die mit **didaktischer Hinterlist** in Texte verpackt sind. (Wilms 1987, S. 9, Hervorhebung vom Verfasser)

Nach dem zuvor Gesagten ist es nicht schwer, die Ausgangsposition, die dieser Aussage zu Grunde liegt, zu identifizieren: Textarbeit im Unterricht ist dann gut, wenn es vordergründig nicht um die Vermittlung der Sprache, das heißt um die Vermittlung von Grammatik oder Lexik geht, sondern wenn Texte so „behandelt" werden, wie man mit Texten auch außerhalb des Unterrichts „umgehen" würde. Dahinter steht das Konzept der kommunikativen Kompetenz, das als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit angibt, Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen zu können.
Von diesem Konzept der fremdsprachigen Lesekompetenz ausgehend, dessen Begründung in den vorangegangenen Abschnitten ausführlich dargestellt wurde, hat man in den achtziger Jahren versucht, adäquate und zielführende methodische Verfahren für den Fremdsprachenunterricht zu beschreiben. Dabei lassen sich drei Schwerpunktsetzungen erkennen, deren Fragestellungen sich allerdings überschneiden: Erstens wurden ganz pragmatisch in Form von Übungstypologien und Materialiensammlungen Texte gesammelt, geschrieben (!) und Aufgaben entworfen, die die Beschäftigung mit Texten im Rahmen eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts sinnvoll erscheinen lassen. Zweitens wurde versucht, mit Hilfe der Leseforschung den Leseprozess in der Mutter- und in der Fremdsprache genauer zu untersuchen und davon Konsequenzen für den

Fremdsprachenunterricht abzuleiten und drittens wurden die Bedingungen für das Verstehen fremdsprachiger und fremdkultureller Texte selbst thematisiert und diskutiert.
Im Folgenden soll versucht werden, anhand einiger repräsentativer Beispiele die ersten beiden dieser drei Bereiche darzustellen. Danach sollen die Konsequenzen, die sich daraus für die Unterrichtsgestaltung ergeben, beschrieben und evaluiert werden, um darauf aufbauend im zweiten Teil dieser Arbeit einige alternative Vorgangsweisen zu diskutieren.
Auf den dritten der eben beschriebenen Bereiche der fremdsprachigen Lesedidaktik, nämlich der Frage nach den Bedingungen für das Verstehen fremdsprachiger und fremdsprachlicher Texte selbst, kann und soll hier aus mehreren Gründen nicht näher eingegangen werden: Erstens soll es in dieser Arbeit vor allem darum gehen, die Bedeutung des Lesens für den Spracherwerb selbst zu untersuchen. Dabei erscheinen Fragestellungen, die im Rahmen hermeneutischer Modelle Bedingungen des Fremdverstehens thematisieren[24] im Vergleich zu den anderen beiden zentralen Bereichen der Lesedidaktik sekundär. Zweitens würde eine auch nur annähernd angemessene Darstellung der vielschichtigen und komplexen Diskussion dieser Thematik und deren Kritik den Rahmen dieser Arbeit sprengen. In ihrer Habilitationsschrift „Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis“ versucht Swantje Ehlers (1997), Überlegungen zu den Bedingungen des Lesens in der Fremdsprache mit Erkenntnissen aus der Lesetheorie zu verknüpfen. Ihre Ausführungen zum Prozess des Lesens decken sich weitgehend mit den Analysen von Lutjeharms (1988), auf die weiter unten genauer eingegangen wird.

# 2 Übungstypologien und Unterrichtsmaterialien

Im Zuge der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes entstanden Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre Übungstypologien und Handbücher für Lehrer, die mehr oder weniger konkrete Anleitungen geben, wie kommunikative Curricula im Unterricht umgesetzt werden könnten. Dabei war es notwendig, auch für die Arbeit mit Texten eine den Prinzipien des kommunikativen Unterrichts entsprechende Vorgangsweise im Unterricht zu definieren. Ein vor allem im englischsprachigen Raum viel beachteter und bis heute wirksamer Beitrag soll hier als Beispiel für diese Versuche diskutiert werden, nämlich Francoise Grellets Buch „Developing Reading Skills“.[25] Für das Fach Deutsch als Fremdsprache war und ist Neuners „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“ maßgebend. Daher soll hier auch gezeigt werden, wie dort das Problem der Textarbeit im Unterricht behandelt wird.

## 2.1 Developing Reading Skills - Eine Übungstypologie zum Lesen in der Fremdsprache

### 2.1.1 Theoretischer Hintergrund - Das Lesen in der Muttersprache als Modell für das Lesen im Fremdsprachenunterricht

Wie stark Grellets Beitrag an der Praxis des Fremdsprachenunterrichts orientiert ist, wird schon daran erkennbar, dass mehr als 90% des Buches der Beschreibung und Präsentation unterschiedlicher Aufgaben- und Übungstypen gewidmet sind. Die Prinzipien und die theoretische Ausgangsposition, die diesen Übungen zu Grunde liegen, werden auf nur 20 Seiten am Beginn des Buches dargestellt. Im Vorwort beschreibt Grellet die Zielgruppe ihres Buches, nämlich *teachers* und *material developers,* und definiert ihren Beitrag als einen Versuch, *various types of reading comprehension exercises* zu beschreiben und zu klassifizieren. In der Einleitung definiert sie den Begriff *reading comprehension*, indem sie, was durchaus den Vorgaben des kommunikativen Ansatzes entspricht, von der konkreten Situation eines Lesers ausgeht, der, mit unterschiedlichen Texten konfrontiert, diese

[24] Vgl. dazu u.a. Wierlacher 1980; Krusche1985; Hunfeld 1990.

[25] Ein ähnlich einflussreiches Buch stellt Christine Nuttalls 1982 erstmals erschienenes und 1996 neu herausgegebenes Buch „Teaching Reading Skills in a foreign language“ dar. (Nuttall 1996) Die Argumentationsstruktur des Buches deckt sich mit der in Grellets Beitrag.

auch mit einer ganz konkreten Absicht liest. In der Folge beschreibt sie verschiedene Textsorten, mit denen Leser in Kontakt kommen können und zwei mögliche Gründe für die Auseinandersetzung mit diesen Texten: r*eading for pleasure* und *reading for information (in order to find something or in order to do something with the information you get)*.
Danach beschreibt sie unter dem Titel *How do we read?* vier unterschiedliche Lesehaltungen (*ways of reading*), die Leser einnehmen, wenn sie Texte lesen:

- Skimming: quickly running one`s eyes over a text to get the gist of it.
- Scanning: quickly going through a text to find a particular piece of information.
- Extensive reading: reading longer texts usually for one`s own plasure. This is a fluency activity, mainly involving global understanding.
- Intensive reading: reading shorter texts, to extract specific information. This is more an accuracy activity involving reading for detail. (Grellet, 1981, S. 4)

Die Art und Weise, wie Texte gelesen werden, ändert sich je nach Textsorte und oft auch innerhalb desselben Textes. Daraus zieht Grellet den Schluss: „... when devising exercises, we should vary the questions and the activities according to the type of text studied and the purpose of reading it.“ (Grellet 1981, S.4)
Schon aus dem bisher Gesagten wird deutlich, wie und zu welchem Zweck aus Grellets Sicht Texte im Unterricht eingesetzt werden sollen: Das Lesen in der Muttersprache, das heißt die muttersprachliche Lesekompetenz ist das Modell, das es gilt, nicht nur als Unterrichtsziel anzusetzen, sondern das auch im Unterricht selbst „abgebildet“ werden muss. Besonders deutlich wird dies, wenn Grellet an Hand eines Beispieles die aus ihrer Sicht notwendigen Prinzipien für den Einsatz von Texten im Unterricht erläutert:

When working on a page of classified ads, for instance, it would be highly artificial to propose exercises requiring the detailed comprehension of every single advertisement. This would only discourage the students and prevent them from developing reading strategies adapted to the true purpose of their reading. (Grellet 1981, S. 4)

Offen bleibt, was wohl für die Lerner (*students*) der „echte“ Grund (*true purpose*) für das Lesen von Werbetexten im Unterricht ist. Grellet nimmt offensichtlich an, dass der Zweck für das Lesen dieser Texte im Unterricht und außerhalb des Unterrichts identisch ist, und dass es nur diesen einen *true purpose* gibt, der aus Grellets Sicht irgendwie auch damit zusammenhängt, dass Werbetexte nicht intensiv gelesen und nicht im Detail verstanden (!?) werden. Das müsse im Unterricht berücksichtigt werden. Wenn das nicht geschehe, wenn in Zusammenhang mit Werbetexten, Übungen und Aufgaben eingesetzt würden, bei denen die Texte intensiv gelesen und verstanden werden müssen, würden die Lerner Lesestrategien einüben, die für diese Textsorte nicht adäquat sind und würden dem Unterricht weniger motiviert folgen. Außerdem wären diese Übungen dadurch äußerst künstlich (*highly artificial*), was für Grellet anscheinend ein Merkmal schlechten Unterrichts ist.
Angesichts dieses Beispiels drängen sich Zweifel an der Plausibilität von Grellets Position auf, die folgende Fragen aufwerfen:
1.) Wie und zu welchem Zweck werden Werbetexte von Lesern in der Muttersprache gelesen? Stimmt die Annahme, dass diese Texte in der Muttersprache nicht intensiv gelesen werden? Was bedeutet intensives Lesen in Zusammenhang mit Werbetexten konkret? Wie verstehen muttersprachige Leser Werbetexte?
2.) Wie und zu welchem Zweck werden solche Texte von Lernern einer Fremdsprache im Rahmen des späteren Gebrauchskontextes der Fremdsprache gelesen? Welche Voraussetzungen müssen Lerner einer Fremdsprache mitbringen, um diese Texte so verstehen zu können wie Muttersprachler sie verstehen? Kann es ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein und wenn ja, warum, solche Texte so ähnlich oder sogar so gut wie Muttersprachler verstehen zu können?
3.) Wenn es wirklich nur darum geht, im Fremdsprachenunterricht auf zukünftige Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts vorzubereiten und dafür adäquate

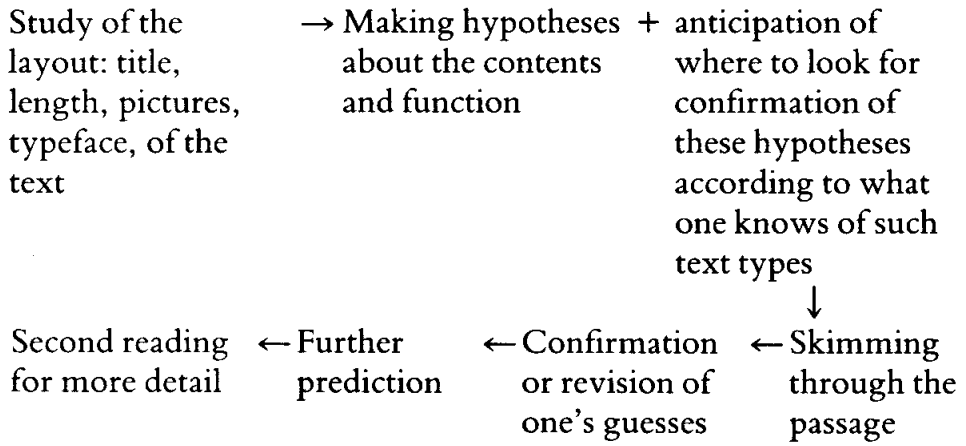
Lesestrategien einzuüben, wie Grellets Beispiel nahelegt, müssen dann überhaupt Werbetexte im Unterricht eingesetzt werden? Die Textsortenmerkmale von Werbetexten könnten den Lernern auf Grund der Konfrontation mit dieser Textsorte in der Muttersprache schon bekannt sein. Dadurch sollten sie eigentlich schon in der Muttersprache geeignete Lesestrategien für diese Textsorte entwickelt haben, die sie beim Lesen in der Fremdsprache auch anwenden können sollten.
4.) Werden Lerner wirklich notwendigerweise entmutigt (*discouraged*), wenn sie Texte, die sie außerhalb des Unterrichts mit bestimmten Lesehaltungen rezipieren im Unterricht anders lesen müssen? Welchen Einfluss haben der Einsatz solcher Texte und die damit verbundenen unterschiedlichen Übungen bzw. Aufgaben im Unterricht auf die Motivation der Lerner? Grellet nimmt an, dass der Einsatz von authentischen Texten im Unterricht auf die Lerner automatisch motivierend wirkt, wenn die dazu angebotenen Aufgaben und Übungen authentische Lesehaltungen, das sind in diesem Fall Lesehaltungen, die die Lerner diesen Textsorten gegenüber auch außerhalb des Unterrichts einnehmen, abbilden. Wird hier nicht ein sehr komplexes Thema unzulässig vereinfacht? (s. II.6,2.3)
5.) Was bedeutet die Klassifizierung *artificial* in Zusammenhang mit Unterricht? Unterricht ist eine ganz spezielle Kommunikationssituation mit eigenen Gesetzmäßigkeiten. Es ist möglich, dass die Ausrichtung des Unterrichts auf zukünftige Kommunikationssituationen für die meisten Lerner motivierend wirkt, trotzdem wird es nie gelingen, beim Versuch, diese Kommunikationssitiuationen im Unterricht abzubilden, vollständig aus der Unterrichtssituation selbst auszusteigen und deren konstituierende Faktoren zu ignorieren.
6.) Ließen sich nicht auch genug Gründe dafür finden, Werbetexte im Unterricht so einzusetzen, dass sie sehr wohl intensiv gelesen werden? Wenn es primär darum geht, ganz bestimmte Sprachmittel einzuüben, dann könnte es aus sprachlerntheoretischer Sicht zum Beispiel sinnvoll sein, solche Texte auch im Unterricht intensiv lesen zu lassen.
7.) Kann man wirklich davon ausgehen, dass Lerner falsche Lesestrategien einüben, wenn sie im Unterricht Texte anders lesen müssen als sie dies außerhalb des Unterrichts tun würden? Darf nicht erwartet werden, dass Lerner befähigt sind oder mit Hilfe geeigneter Unterrichtsverfahren in die Lage versetzt werden könnten, selbständig für die jeweilige Textsorte, mit der sie später außerhalb des Unterrichts konfrontiert werden, adäquate Lesestrategien anzuwenden?
Alle diese Fragen beziehen sich auf die schon weiter oben ausgedrückten prinzipiellen Zweifel an einer Position, die Vorgangsweisen im Fremdsprachenunterricht direkt von dem Konzept einer kommunikativen Kompetenz abzuleiten versucht und dabei den muttersprachlichen Sprachgebrauch als verbindliches Modell für den Fremdsprachenunterricht postuliert. Wie Grellets Beispiel zeigt, ist es schwierig im Detail festzulegen, wie und zu welchem Zweck Muttersprachler Texte lesen, ob diese Auseinandersetzung mit Texten auch für Fremdsprachenlerner bezüglich zukünftiger Anwendungssituationen der Fremdsprache relevant sind, welche Form von Transfer dabei möglich ist, inwiefern die Vorgangsweise im Unterricht von den Lernern als motivierend erlebt wird und ob nicht andere Schwerpunktsetzungen sinnvoller und besser begründbar wären. Solche alternativen Schwerpunktsetzungen sollen im zweiten Teil dieser Arbeit beschrieben werden.

### 2.1.2 Prinzipien und Handlungsanweisungen für das Lesen im Fremdsprachenunterricht

In der Folge listet Grellet verschiedene Fertigkeiten auf, die für das Lesen notwendig seien, wobei sie sich auf Munbys Buch *Communicative Syllabus Design* (Munby 1978), das auch Grundlage für Janice Yaldens Überlegungen zu kommunikativen Curricula war, beruft. Wie bei Yalden werden diese *skills* aufgelistet, ohne auf die spezielle Situation des Fremdsprachenlerners einzugehen, das heißt ohne zwischen wichtigen und weniger wichtigen Fertigkeiten zu differenzieren und ohne auf besondere Schwierigkeiten des Fremdsprachenlerners beim Erwerb dieser *skills* einzugehen. Um diese Fertigkeiten zu entwickeln, können laut Grellet verschiedenste Übungen eingesetzt werden, denen aber immer zwei Kategorien von Fragestellungen zu Grunde liegen würden, nämlich Fragen, die sich auf die Organisation einer Textpassage beziehen und Fragen, die sich auf den Inhalt einer Textpassage beziehen. Dabei können Übungen, die sich in die erste Kategorie einordnen lassen, auf folgende Aspekte des Textes bezogen sein: „ ... the function of the passage, the general organization

(e.g. argumentative), the rhetorical organization (e.g. contrast, comparison), the cohesive devices (e.g. linkwords), the intrasentential relations (e.g. derivation, morphology, hyponymy).“ (Grellet 1981, S.5) Wenn inhaltliche Aspekte abgefragt werden sollen, können die Übungen Bezug nehmen auf Fakten, die direkt dem Text entnommen werden können, Fakten, die im Text angedeutet werden, sie können Bezug nehmen auf Bedeutung, die aus dem Text abgeleitet wird und auf die Evaluation der Textpassage. (ibid.)
Wiederum ausgehend von der Idee eines kompetenten Lesers und dessen Fertigkeiten listet Grellet sieben Voraussetzungen für das Lesen im Unterricht auf, die als direkte Handlungsanweisungen für den Lehrer, der Leseverstehensübungen entwirft, verstanden werden sollen:

1. Wenn das Lesen effizient sein soll, müssen nicht bloß einzelne Sätze und Wörter verstanden werden, sondern längere Einheiten wie ganze Absätze bzw. ganze Texte. Falls dieses Prinzip nicht beachtet würde, bestünde die Gefahr, dass sich die Lerner daran gewöhnen, jeden einzelnen Satz in einem Text zu verstehen, obwohl dies für den Zweck des Lesens nicht notwendig sei. Die Studenten würden dann in Zukunft jeden Text mit derselben Geschwindigkeit lesen.
2. Aus diesem ersten Grundsatz leitet Grellet ab, dass Globalverstehen im Unterricht Vorrang vor Detailverstehen hat. Es sei stets besser, zuerst Übungen zu entwerfen, die sich auf die allgemeine Thematik des Textes, dessen Ziel und dessen Funktion beziehen und sich erst danach auf Details zu konzentrieren. Begründet wird dieses Prinzip damit, dass dadurch erstens das Selbstvertrauen der Lerner gestärkt wird, die angesichts der Schwierigkeit von authentischen Texten nicht verzweifeln würden. Zweitens würde dadurch das Bewusstsein für die Textstrukturen geschärft, wodurch Studenten später besser, das heißt effizienter lesen können und drittens könnten die Studenten lernen, mit Hilfe des Layouts und zum Text gehörigen Fotos oder Grafiken zu erraten, was der Inhalt des Textes sein könnte. Nach Grellet ließe sich die geeignete Vorgangsweise bei der Textarbeit im Unterricht folgendermaßen darstellen:




(Grellet 1981, S.7)

3. So oft wie möglich sollen im Unterricht authentische Texte eingesetzt werden. Dem Argument, dass authentische Texte oft zu schwierig seien, hält Grellet entgegen, dass Texte paradoxerweise oft erst durch den Versuch sie zu vereinfachen schwieriger werden, da wichtige Elemente des Textes, die das Lesen erleichtern, wie Redundanz, Wiederholung etc. dabei oft verlorengehen. Außerdem würde man die Schwierigkeit der Textarbeit im Unterricht eher über den Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Übung steuern können als über den Text selbst und darüber hinaus würde die Präsentation eines authentischen Textes, bei dem auch das Layout nicht verändert wird, das Lesen erleichtern und die Motivation der Lerner steigern.
4. Leseverstehensübungen sollten nicht isoliert von anderen Fertigkeiten durchgeführt werden. Bezeichnenderweise wird als Begründung für dieses Prinzip auch hier wieder das „wirkliche Leben“ als Modell für die Unterrichtsarbeit herangezogen: Wir würden auch im „wirklichen Leben“ nicht einfach lesen, sondern meistens über das Gelesene sprechen oder schreiben.

5. Als fünfte Annahme über das Lesen stellt Grellet fest: „Reading is an active skill. As mentioned earlier, it constantly involves guessing, predicting, checking and asking oneself questions.“ (ibid, S.8). Zwar bleibt die Frage offen, inwiefern sich das Lesen als aktive Fertigkeit (*active skill*) von anderen Fertigkeiten unterscheidet, unter denen es dann konsequenterweise auch Fertigkeiten geben würde, die nicht aktiv ausgeübt werden, doch wird aus den Beispielen, die Grellet anführt, um ihre Feststellung zu erklären, erahnbar, dass es ihr darum geht, das Potential des Lesens für die Gestaltung von Aufgaben (*tasks*) zu beschreiben. So zeigt sie Möglichkeiten auf, wie das Lesen Ausgangspunkt unterschiedlicher Aktivitäten im Unterricht sein kann, die weit über die bloße Wiedergabe und Interpretation von Texten hinausgehen.
6. Grellets sechste These das Lesen betreffend bezieht sich auf die Gestaltung der Übungen und Aufgaben selbst. Sie sollten abwechslungsreich und flexibel gestaltet werden, was bedeutet, dass die Übungen und Aufgaben sowohl dem Text selbst angepasst werden müssen als auch dem jeweiligen Zweck des Lesens entsprechen sollten.
7. Als siebente These über das Lesen weist Grellet auf den Unterschied zwischen der Funktion von Leseverstehenstests und der Funktion von Leseverstehensübungen im Unterricht hin. Testaufgaben würden stärker auf korrektes und genaues Lesen abzielen (*accuracy*). Mit Hilfe von Übungen und Aufgaben, die keine Tests darstellen, sondern direkt im Unterricht eingesetzt werden, sollten die von Grellet zuvor aufgelisteten *reading skills* entwickelt werden. Außerdem muss bei der Erstellung von Testaufgaben beachtet werden, dass jeder Leser auf Grund seiner Erwartungen an den Text und seines Vorwissens den Text auch anders versteht. Man muss daher der Versuchung widerstehen, die eigene Interpretation zu testen.

Grellets sieben Thesen über das Lesen im Unterricht belegen, was schon zuvor über die Funktion des Lesens im kommunikativen Unterricht gesagt wurde: Es geht primär darum, Formen des muttersprachlichen oder zumindest kompetenten fremdsprachlichen Lesens, das als natürliche Lesesituation bezeichnet und als solche positiv bewertet wird, im Unterricht zu simulieren. Das wird auch deutlich, wenn Grellet in der Folge weitere Hinweise für die Vorgangsweise im Unterricht gibt: So sollten Texte im Unterricht leise gelesen werden, da Lesen eine *silent activity* sei, und ein wichtiges Ziel sei es, die Lesegeschwindigkeit systematisch zu trainieren.

### 2.1.3 Aufgabenstellungen

Die praktischen Beispiele, die den Hauptteil ihres Buches ausfüllen, folgen einer Übungstypologie, deren Grundlagen Grellet in der Einleitung zusammenfassend beschreibt. Sie teilt die Aufgaben und Übungen in vier Gruppen mit jeweils zwei bis drei Untergruppen ein, die unterschiedlichen Lernzielen zugeordnet sind. (*Reading techniques; How the aim is conveyed; Understanding meaning; Assessing the text;* ibid. S.12 f) Die meisten Übungen und Aufgabenstellungen entsprechen wohl dem Vorhaben, möglichst natürliche Lesesituationen im Unterricht zu simulieren, nur einige Aufgabenstellungen aus der ersten Gruppe trainieren gezielt einzelne Lesestrategien, die den Lernern helfen sollen, einzelne Wörter aus dem Kontext oder mit Hilfe von Wortbildungsregeln zu erschließen. Hier wird nicht, wie weiter oben empfohlen, von einem globalen Verständnis des Textes ausgegangen und danach für den Zweck des Lesens relevante Detailinformation erschlossen, sondern hier geht es darum, Texte zu benutzen, um Teilfertigkeiten zu trainieren, von denen angenommen wird, dass sie wichtige Strategien beim Erschließen fremdsprachiger Texte seien. Da diese Übungen am stärksten vom Prinzip abweichen, im Unterricht Aufgaben zu stellen, die das wirkliche Leben abbilden, soll hier etwas genauer auf diese Übungstypen eingegangen werden.
Wie Grellet selbst einleitend erwähnt, sind manche dieser Strategien den Lernern schon aus ihrer Muttersprache bekannt, sollten aber auch in der Fremdsprache geübt werden, da die Anwendung dieser Strategien den Lernern nach Grellets Meinung oft schwerfallen würde.
Um Wörter aus dem Kontext zu erschließen, schlägt Grellet zehn verschiedene Übungen vor. Sechs ihrer Vorschläge sind Varianten von Lückentextvarianten, in die die Lerner passende Wörter

einsetzen müssen. Dabei können verschiedene Hilfestellungen angeboten werden, die auch den Charakter und Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Aufgaben verändern.
Die anderen vier Übungstypen in dieser Sektion sollen den Lernern bewusst machen, dass die häufige Verwendung von Synonymen und Antonymen in einem Text das Erschließen unbekannter Wörter erleichtern kann. Das Ziel dieser Übung besteht darin, in verschiedenen Texten mit verschiedener Hilfestellung Synonyme und Antonyme zu finden. Danach folgen einige Übungsvorschläge, die helfen sollen, die Bedeutung von Wörtern mit Hilfe von Wortbildungsregeln zu erschließen. In den restlichen Übungen dieses ersten Teiles geht es darum, Lernern zu helfen, Relationen innerhalb von Sätzen und Relationen innerhalb eines Textes zu erkennen, um dadurch komplexe Sätze und Texte besser zu verstehen. Dabei sollen auf der Satzebene vor allem Subjekt-Verb-Relationen erkannt werden, auf der Textebene pronominale Verschränkungen und die Funktion und Verwendung von Konnektoren. Die Lerner sollen dabei auch zwischen anaphorischen und kataphorischen Elementen unterscheiden lernen. Dabei müssen diese Textverknüpfungsmittel manchmal nur erkannt, manchmal in den Text eingesetzt und in manchen Übungen selbständig produktiv verwendet werden. Bei einer Übung müssen falsche Konnektoren aufgespürt und durch richtige ersetzt werden.
Die Übungen, die Grellet unter dem Titel *sensitizing* in diesem ersten Teil der praktischen Unterrichtsvorschläge präsentiert, entsprechen wohl kaum der in der Einleitung aufgestellten Forderung, dass Übungen und Aufgaben authentische Lesesituationen abbilden sollen. Grellet versucht zwar immer wieder, ihre Übungsbeispiele eingebettet in einem alltagssprachlichen Kontext zu präsentieren: So begründet sie eine Lückentextaufgabe zum Beispiel, damit, dass der Text auf einer Postkarte durch Umwelteinflüsse teilweise unleserlich geworden sei und jetzt rekonstruiert werden müsse. In der Einleitung zu einer Übung, bei der von den Lernern Konnektoren eingesetzt werden sollen, erklärt sie, dass der vorgegebene Text von einem Computer geschrieben worden sei, der die Konnektoren vergessen hätte, die jetzt eingesetzt werden müssen. Dass diese „authentischen Lesesituationen" wirklich etwas mit den Situationen, in denen von den Lernern fremdsprachige Texte gelesen werden müssen, zu tun haben, muss aber bezweifelt werden. Dass Lerner unleserliche Texte in der Fremdsprache lesen müssen, dürfte doch eher die Ausnahme und nicht die Norm sein.
Bei den meisten Aufgaben in diesem ersten Abschnitt lässt sich eine Verknüpfung mit der außerschulischen Realität auch bei bestem Willen nicht herstellen. Was daher im Mittelpunkt dieser Aufgaben steht, ist der Versuch, Teilfertigkeiten zu trainieren, die als wichtige Bestandteile einer fremdsprachigen Lesekompetenz definiert werden können. Folgt man diesem Begründungsansatz, dann ergeben sich aber neue Zweifel und daraus resultierende Fragen: In Bezug auf Übungen, bei denen die Bedeutung von Wörtern aus dem Kontext erschlossen werden muss, müsste überlegt werden, wann und in welchen Situationen diese Strategie von kompetenten Lesern in einer Fremdsprache wirklich angewandt wird und welche Wörter dabei sinnvollerweise aus dem Kontext erschlossen werden. Zu hinterfragen wäre auch, wie weit es sinnvoll und hilfreich ist, alle diese Strategien bewusst zu machen und bewusst zu üben. So stellt sich z.B. die Frage, ob die Fähigkeit, anaphorische und kataphorische Verweise erkennen und unterscheiden zu können, für die Lesefertigkeit in der Fremdsprache wirklich relevant ist und geübt werden muss. Darüber hinaus müsste untersucht werden, wie weit ein Transfer dieser Fertigkeiten aus der Muttersprache möglich ist und ein sinnvolles Lesetraining im muttersprachlichen Unterricht helfen kann, diese Fertigkeiten besser zu entwickeln. Grellet deutet diese Möglichkeit an, indem sie vorschlägt, die Lerner auch Lückentextaufgaben in ihrer Muttersprache lösen zu lassen. In den nächsten Kapiteln wird es darum gehen, einige dieser Fragen zu beantworten. So soll zum Beispiel versucht werden, mit Hilfe von Erkenntnissen aus der Lesetheorie Hinweise für einen Zusammenhang zwischen Grellets Übungsvorschlägen und dem, was als fremdsprachliche Lesekompetenz bezeichnet werden kann, zu finden. (s.I.2,3)
Wie oben beschrieben wurde, begründet Grellet ihre Auswahl von Übungen und Aufgaben explizit damit, dass im Unterricht das, was später gebraucht bzw. getan wird, simuliert werden müsse. Vor allem die Übungen in den letzten vier Abschnitten ihres Buches folgen diesem Prinzip. So werden die Lerner z.B. aufgefordert, aus einer Liste im Fernsehprogramm nach bestimmten Kriterien den

richtigen Film zu finden oder auf einer Landkarte den in einem Text beschriebenen Weg zu finden. Auf einer zweiten Ebene begründet Grellet ihre Übungen aber auch mit Annahmen darüber, welche Teilfertigkeiten für das Lesen in der Fremdsprache wichtig sind und entwickelt werden müssen, wobei manche dieser Annahmen nicht explizit ganannt werden. Auch sehr viele Übungen in den letzten drei Abschnitten lassen sich auf diese Art und Weise begründen. So geht Grellet davon aus, dass das Raten und Antizipieren beim Lesen wichtige Teilfertigkeiten sind und konzipiert konsequenterweise viele ihrer Übungen und Aufgaben so, dass die Lerner den weiteren Textverlauf raten und voraussagen müssen. Für die meisten Übungen und Aufgaben in Grellets Buch ließen sich allerdings auch auf einer weiteren, dritten Ebene Begründungen finden. Statt wie Grellet die Frage zu stellen, wie Lesefertigkeiten in der Fremdsprache entwickelt werden könnten (*developing reading skills*), wäre auch zu überlegen, wie das Lesen, das heißt die Arbeit mit Texten im Unterricht, das Fremdsprachenlernen unterstützen kann, statt „Developing Reading Skills" also „Learning a foreign language by reading". Dieselben Übungen und Aufgaben hätten dann eine andere Funktion im Unterricht, manche könnten eventuell unverändert übernommen werden, die meisten müssten allerdings doch modifiziert werden. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird es darum gehen, welche Bedeutung die Arbeit mit Texten für das Fremdsprachenlernen selbst haben kann.

## 2.2 Die Funktion von Texten in Neuners „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht"

### 2.2.1 Theoretischer Hintergrund und Struktur der Übungstypologie

Anfang der 80er Jahre erschien für das Fach Deutsch als Fremdsprache die „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" (Neuner u.a. 1981), die in bisher mehr als zehn Auflagen weite Verbreitung unter DaF-Lehrern fand. Wie die Autoren im Vorwort ausführen, wurde das Buch auf der Basis einer 1978 entstandenen Übungstypologie für den Englischunterricht entwickelt, wobei die zur damaligen Zeit neueren Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik (insbesondere im Bereich der Verstehensleistung) berücksichtigt worden sind. Im folgenden soll dargestellt werden, welche Funktion dem Lesen in dieser Übungstypologie beigemessen wird und welche Konsequenzen sich daraus für den Einsatz von Texten im Unterricht ergeben. Da die Autoren im Vorwort auch ausdrücklich darauf hinweisen, dass eines der „wesentlichsten Merkmale ihres Buches in der Begründung von Übungssequenzen liegt, die Verstehens- und Mitteilungsleistungen vorbereitend aufbauen, strukturieren und darstellen" (ibid. S.6), werden diese Begründungen im Vordergrund der folgenden Betrachtungen stehen.
Im Unterschied zu Grellets Übungstypologie wird bei Neuner u.a. auch wirklich den Begründungen für die einzelnen Übungs- und Aufgabenformen mehr Platz eingeräumt. Dadurch, dass das Lesen bzw. die Textarbeit bei Neuner nicht isoliert, sondern integriert und in ihrer Verbindung zu anderen Aktivitäten im Unterricht präsentiert wird, ergibt sich auch ein umfassenderes Bild über die Funktion der Textarbeit im Unterricht als in Grellets Darstellung. Dennoch lassen sich bezüglich der Funktion, die dem Lesen und der Präsentation von Texten im Unterricht zugesprochen wird, ganz deutliche Gemeinsamkeiten zwischen Grellets und Neuners Beiträgen feststellen, die auf deren gemeinsame Grundlage zurückzuführen sind, nämlich die Prinzipien der kommunikativen Methode. Nach einer kurzen Einleitung, in der überblicksartig Grundlagen der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen/audiovisuellen Methode dargestellt werden, beschreibt Neuner Grundlagen, Prinzipien und Übungsformen einer kommunikativen pragmatisch orientierten Methodik des Fremdsprachenunterrichtes. Dabei folgt er in groben Zügen dem weiter oben beschriebenen Modell der kommunikativen Didaktik. Ergänzend zu den oben genannten konstituierenden Faktoren der kommunikativen Methode nennt Neuner hier Ansätze in der pädagogischen Theorie, die den Aspekt der Identitätsbildung und -aushandlung im Lernprozess stärker in den Blickpunkt rückt (Bildungsstheoretische Didaktik), ergänzend zum Aspekt der Stofforientierung an Lernzielen und curricularen Prozessen (Berliner Schule) bzw. der Stoffvermittlung (Kybernetische Didaktik) und der Orientierung an der Internalisierung und

Reproduktion von Bildungsgütern. Außerdem werden als neue didaktische und methodische Prinzipien die Themen- und Handlungsorientiertheit des Unterrichtes genannt.
Was die Auswahl und Funktion von Texten im Unterricht betrifft, folgen auch Neuner u.a. dem Prinzip, dass authentische Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichtes im Unterricht simuliert werden sollen. So soll im Unterricht verstärkt auf Sachtexte eingegangen werden, „wie sie in fremdsprachigen Kommunikationssituationen authentisch auftreten". (ibid. S.14) Dabei sollen Strategien globalen und selektiven Verstehens entwickelt werden. Was konkrete Übungsformen im Unterricht betrifft, so gibt es nach Neuner keine „kommunikativen Übungen als solche; entscheidend sei die Zwecksetzung von Übungen im Hinblick auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit". Und Neuner weiter: „Unter pragmatischem und pädagogischem Aspekt werden deshalb Übungssequenzen gebildet, die Kommunikationsakte vorbereiten, aufbauen, strukturieren, simulieren, bzw. solche sind (classroom discourse)." (ibid. S.14).
Mündlichen und schriftlichen Texten wird dabei unter Bezugnahme auf die nach Neuner Grundstruktur aller kommunikativen Situationen eine wichtige Funktion am Beginn dieser Übungssequenzen zugesprochen: „Übungsketten beginnen - entsprechend den Phasen kommunikativen Handelns - bei Verstehensleistungen (Strategien des Textverständnisses) und zielen über die Stufen der Grundlegung und des Aufbaus der Mitteilungsfähigkeit auf die freie Äußerung." (ibid. S.14) Der Abbildcharakter des Unterrichts wird also auch hier unterstrichen und von Krüger in seinem Beitrag zu diesem Buch weiter argumentativ unterstützt, in dem er unter anderem darauf hinweist, dass auch im muttersprachlichen Bereich das Verhältnis von Hörverstehen zu Leseverstehen zu Sprechen zu Schreiben 8 : 7 : 4 : 2 beträgt (ibid. S.18). Krüger kritisiert anhand einiger Beispiele Lehrwerke, die Übungen und Aufgaben präsentieren, die dem Prinzip, authentische Handlungssequenzen im Unterricht abzubilden, nicht entsprechen. Als vorbildhaft werden dem Übungsanweisungen aus einem funktional orientierten Lehrgang gegenübergestellt, wie z.B.: „Folgende Personen kennen Sie nur flüchtig. Wie grüßen Sie? Widerlegen Sie die Behauptungen des Textes. ... Sagen Sie es intensiver. ..."(ibid S.20). Übungsanweisungen dieses Typs hätten den Vorteil, dass sie Abläufe realer Verständigungssituationen in einer Weise simulieren, die es ermöglicht, dass verschiedene Fertigkeiten integriert und konzentriert statt isoliert geübt werden.
Danach entwirft Krüger ein Modell, wie für den Lerner relevante Sprachhandlungen beim Entwurf dieser Unterrichtssequenzen in einzelne Übungsschritte unterteilt werden können, wobei er vier Phasen unterscheidet, von denen er annimmt, dass sie typisch bei der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung von fremdsprachigen Texten sind: A Entwicklung von Verstehensleistung, B Grundlegung von Verständigungsfähigkeit, C Entwicklung von Verständigungsfähigkeit und D Freie Meinungsäußerung/Anwendung in Simulationen.
In einem ersten Schritt werden Lerner also mit einem oder mehreren fremdsprachlichen Texten konfrontiert, wobei von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen wird. Unterstrichen wird, dass immer „authentische" Texte gemeint sind, die zwar für Unterrichtszwecke aufbereitet und didaktisiert werden sollten, aber die bei Krüger folgende Eigenschaften aufweisen müssten: eine Intention, einen Adressaten in der Realität, und eine bestimmte Form (ibid. S.25).
Künstlich erstellte, außerhalb der Lehrbuchrealität nicht existierende Texte würden interaktive Übungsabläufe erst gar nicht ermöglichen (!), außerdem müssten die authentischen Texte „in ihrer medialen Eigenart" belassen werden, da die Lerner der Zielsprache meist über Medien begegnen und selten in direktem Kontakt mit einem Sprecher/Schreiber. Übungen, die der ersten Kategorie - der Entwicklung von Verstehensleistungen - zuzuordnen sind, dienen nach Krüger ausschließlich dazu, dem Sprachlerner Hilfen zum Verstehen der in den Texten enthaltenen Informationen zu bieten und ihm die Möglichkeit zu geben, überprüfen zu können, ob er den Text richtig verstanden hat. Diese Übungen sind ausschließlich Verstehens- und Überprüfungshilfen und haben mechanisch-reproduktiven Charakter.[26] Bei längeren oder komplizierteren Texten seien zunächst

26 Die Charakteristik „mechanisch-reproduktiv" bezieht sich wohl in erster Linie auf das Ergebnis des Übungsprozesses, die Prozesse beim Lesen der Texte sind wohl durchaus aktive und auch kreative Prozesse.

mehr Hilfen notwendig, nach und nach sollten die Sprachlerner Texte selbständig erfassen, wobei im Unterricht eine Progression von Hör- und Lesetexten vorgenommen werden sollte.
Die siebzehn Übungen, die dann im praxisorientierten Teil der Übungstypologie dieser ersten Phase zugeordnet werden, finden sich alle in ähnlicher Form auch bei Grellet wieder, unterschiedlich ist der Begründungszusammenhang, in dem diese Übungen bei Neuner und Grellet präsentiert werden. Die Klassifizierung dieser Übungen als Verstehens- und Überprüfungshilfe ist eine elegante Erklärungsmöglichkeit für die Funktion dieser Aufgaben im Unterricht. Ausgeklammert wird dabei allerdings die Frage nach konkreten Lern- und Verstehensstrategien, die Lerner anwenden, wenn sie mit den von Neuner u.a. vorgeschlagenen Übungen und Aufgaben konfrontiert werden.
Von dieser ersten Konfrontation mit dem fremdsprachigen Text ausgehend soll der Lerner in einem zweiten Schritt auf den Text reagieren, er soll sprechen oder sich mündlich oder schriftlich äußern. Diese Phase B der Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit beinhaltet Übungen mit stark steuerndem reproduktivem Charakter. Hier werden Redemittel eingeübt, die in zukünftigen freieren Kommunikationssituationen für den Lerner hilfreich sein können. Etliche Übungsformen, die bei Grellet primär der Entwicklung der Lesefertigkeit dienten, finden sich bei Neuner in diesem Abschnitt. Während z.B. Einsetzübungen bei Grellet die Funktion hatten, das Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext zu trainieren, wird ihnen bei Neuner die Funktion zugeschrieben, den „Wortschatz der Lerner zu erweitern oder neu erworbenen Wortschatz durch Verwendung in sinnvollen Satz- und Textzusammenhängen zu festigen“. (ibid. S.81)
Auch in Teil C, der Übungen zur Entwicklung von Verständigungsfähigkeit beinhaltet, finden sich etliche Aufgaben, die bei Grellet die Funktion hatten, die Struktur von Texten zu erkennen, wie z.B. die Technik, Flussdiagramme zu erstellen, die die Struktur und den Inhalt von Texten wiedergeben. Bei Neuner dient dieser Aufgabentyp dazu, Hilfestellung für die freie Textproduktion zu geben und soll helfen, Verständigungsfähigkeit zu entwickeln. Auch die Technik, mit oder ohne Hilfestellungen Notizen zu einem Text zu erstellen, wird bei Neuner dieser Kategorie zugeordnet, bei Grellet soll sie helfen, Lesestrategien zu entwickeln. Dasselbe Bild ergibt sich für die Übungen in Teil D von Neuners Übungstypologie, bei denen es vor allem darum geht, Lerner zu freier, spontaner Äußerung im Unterricht anzuregen. Auch hier finden sich manche identische Aufgabenstellungen, wenn man die von Neuner präsentierten Beispiele mit Grellets Übungsaufgaben vergleicht. Abgesehen davon, dass der unterschiedliche Charakter von Übungen, die die Mitteilungsfähigkeit entwickeln sollen und solchen, die die Entfaltung von freier Äußerung ermöglichen sollen, nicht wirklich erkennbar ist, ist auch die Möglichkeit, das Gelernte „frei“ anzuwenden, bei den Übungen aus dem D-Teil doch stark begrenzt, wenn - wie in einem Übungsbeispiel (ibid. S.138, D 3.5) - der Inhalt eines Briefes mit dem Inhalt einer Bilderleiste verglichen werden soll und dabei Widersprüche zwischen Text und Bild festgestellt werden sollen.

## 2.3 Zwei Übungstypologien - Ein Vergleich

Ein Vergleich von Neuners Übungstypologie und Grellets Übungen zur Entwicklung der Lesefertigkeit macht folgende Punkte deutlich, was die Funktion und Art der Textpräsentation im Unterricht betrifft:

1. Es gibt eine beiden Übungstypologien gemeinsame Basis, was die Begründung für die Auswahl von Texten und für die Vorgangsweise beim Einsatz dieser Texte im Unterricht betrifft: Die Texte selbst und der Umgang mit diesen Texten im Unterricht soll möglichst „authentisch“ sein, d.h. Lesesituationen außerhalb des Unterrichtes möglichst genau abbilden. Wenn dies nicht geschehe, könne der Lerner nicht auf die Sprachrealität außerhalb des Unterrichtes vorbereitet werden. Grellet sieht dabei die Gefahr, dass fremdsprachige Texte mit der falschen Lesestrategie rezipiert werden. Krüger formuliert seine grundsätzlichen Bedenken gegenüber einer Vorgangsweise, die nicht kommunikativen Prinzipien entspricht, im Anschluss an die Analyse einiger Übungen aus nicht kommunikativen Lehrbüchern wie folgt:

> Die einfache Logik der Übungsanweisungen bewirkt, daß Sprache im Unterricht so verwendet werden kann, wie sie außerhalb tatsächlich nie verwendet wird. ... So ist es von vornherein nicht möglich, Fremdsprache in einer Weise zu üben und zu lernen, wie sie in der Realität als soziales Medium den Umgang von Menschen miteinander ermöglicht und ihn regeln hilft. (ibid. S.39)

2. In Grellets Übungssammlung wie auch in Neuners Übungstypologie finden sich viele identische Übungstypen, denen aber in beiden Büchern oft unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden. Diese Tatsache scheint ein Dilemma des kommunikativen Ansatzes anzudeuten: Die Dominanz des Prinzips, im Unterricht die Sprachrealität außerhalb des Unterrichts abzubilden und die Ausrichtung auf pragmatisch-funktionale sprachtheoretische Fragestellungen scheint so stark zu sein, dass immer wieder auf ähnliche Übungs- und Aufgabentypen zurückgegriffen wird, auch wenn - wie in Grellets Beitrag - versucht wird, Unterrichtsziele genauer zu definieren, unterrichtstheoretische Fragen differenzierter zu behandeln und zumindest im Rahmen grundsätzlicher Fragestellungen auch lerntheoretischen Überlegungen Raum zu geben.

3. Der Einsatz und die Funktion einzelner Übungen und Aufgaben im Zusammenhang mit Texten wird unterschiedlich begründet. Grellet versucht, alle ihre Übungen auf die Entwicklung fremdsprachiger Lesefertigkeit zu beziehen, richtet ihre Argumentation stärker und spezifischer an einer konkreten Fragestellung aus. Neuner u.a. definieren ihre Übungen im Zusammenhang mit Texten einerseits als Lesehilfen und Übungen zur Kontrolle des Leseverstehens, andererseits als Übungen zur Grundlegung und Entwicklung der Mitteilungsfähigkeit in der Fremdsprache.

4. In beiden Übungstypologien sind Begründungsdefizite, was die Funktion der jeweiligen Übungen im Unterricht und für das Fremdsprachenlernen betrifft, nicht zu übersehen. Zwar kann von praktisch orientierten Übungssammlungen keine ausführliche theoretische Begründung für die Auswahl und Konzeption einzelner Übungstypen erwartet werden, Neuner u.a. erheben aber sehr wohl den Anspruch, ihre Übungssequenzen fundiert begründet zu haben (s.I.2,2.2). Wie bei Grellet fehlen jedoch auch bei Neuner u.a. explizite und genaue Hinweise auf die Funktion und Bedeutung, die die präsentierten Übungen und Aufgaben für den Fremdsprachenerwerb haben können. So wäre allein im Zusammenhang mit der Textarbeit im Unterricht zu klären, mit welchen Strategien Lerner an unbekannte fremdsprachige Texte herangehen, welche kognitiven Prozesse beim Lerner durch bestimmte Aufgabenstellungen stimuliert werden und welche Funktion diese Prozesse für den Erwerb bzw. das Erlernen der Fremdsprache haben. Davon könnten in der Folge Hinweise darauf abgeleitet werden, welche Texte ausgewählt werden sollten und wie bei der Präsentation dieser Texte im Unterricht vorzugehen ist.

„Developing Reading Skills“ und die Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht stehen hier stellvertretend für Versuche, das Konzept eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichtes ganz konkret im Unterricht umzusetzen. Ein Blick in Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache der neueren Generation („Themen neu“, „Deutsch aktiv neu“, „Stufen international“, „Tangram“, „Moment mal“[27] und andere) zeigt, dass das in der Übungstypologie beschriebene Konzept eines kommunikativen Deutschunterrichtes, abgesehen von einzelnen Ergänzungen und Modifikationen, auf deren Funktion später noch eingegangen werden soll, nichts von seiner Attraktivität verloren hat. Das in Neuners Übungstypologie beschriebene Schema, - A)authentische Texte und Verstehenshilfen - B)stark gesteuerte Übungen - C)freie Aufgabenstellungen -, ist noch immer grundlegendes Strukturierungselement der meisten

[27] Aufderstraße/Gerdes (1993), Neuner u.a. (1986), Vorderwülbecke Anne/Vorderwülbecke Klaus (1995), Müller u.a. (1997), Dallapiazza u.a. (1998)

Lehrbücher. Der Variantenreichtum, was die Übungen zur Entwicklung des Leseverstehens in den meisten Lehrbüchern betrifft, bleibt aber meist hinter dem in Grellets Übungstypologie zurück.

# 3 Begründungen aus der Lesedidaktik

Wie die „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" zeigt, wurde der Textarbeit im Unterricht zumindest in der Didaktik für Deutsch als Fremdsprache immer ein zentraler Platz eingeräumt. Das Ziel des Unterrichts ist die Entwicklung der fremdsprachigen Mitteilungsfähigkeit, Ausgangspunkt ist aber immer der fremdsprachige Text, wobei, zumindest in Neuners Übungstypologie, schriftliche Texte und mündliche Texte einander quantitativ und qualitativ gleichberechtigt gegenüberstehen. Was fehlte und offenbar auch vielen Didaktikern als Vakuum in der theoretischen Diskussion um den Texteinsatz im Unterricht auffiel, war eine überzeugende Theorie, die die Bedeutung des Lesens im Fremdsprachenunterricht erklären und auch genauer beschreiben konnte, welche kognitiven Prozesse beim Lesen eines fremdsprachigen Textes beim Lerner ablaufen und welche Konsequenzen sich daraus für die Unterrichtsgestaltung ableiten ließen. Im Folgenden sollen zwei Arbeiten diskutiert werden, die beide - jede auf etwas andere Art und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen - versuchen, auf diese Fragen Antworten zu geben: Gerard Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens" (1987) und Lutjeharms „Lesen in der Fremdsprache". (1988)[28] Wie gezeigt werden soll, ist beiden Arbeiten allerdings eines gemeinsam: Ausgangspunkt der Überlegungen ist nicht der Fremdsprachenunterricht und die Funktion des Lesens für den Fremdsprachenerwerb bzw. das Fremdensprachenlernen, sondern theoretische Modelle zum Lesen in der Muttersprache, aus deren Erkenntnissen Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden sollen. Aus der Sicht der kommunikativen Fremdsprachendidaktik ist dieser Zugang nur konsequent und logisch: Ausgangspunkt aller Überlegungen den Unterricht betreffend ist das Konzept der kommunikativen Kompetenz, das sich auch an der Kompetenz eines muttersprachlichen Lesers orientiert. Daher erscheint es durchaus plausibel, mit Hilfe der muttersprachlichen Lesetheorie auch das Konzept der fremdsprachigen Lesekompetenz genauer zu erfassen und als nächsten Schritt davon Konsequenzen für den Unterricht abzuleiten. Dass diese Vorgangsweise nicht unproblematisch sein kann, wurde schon weiter oben angedeutet und soll im Folgenden an Hand der beiden grundlegenden Arbeiten zur Lesedidaktik konkretisiert werden.

## 3.1 Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens"

### 3.1.1 Lehrzielbeschreibung für das Lesen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Gerard Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens" ist im Vergleich zu Lutjeharms Beitrag wesentlich stärker an der Praxis des Fremdsprachenunterrichtes orientiert. Westhoffs Praxisorientiertheit wird schon in der Einleitung, in der auch der Aufbau des Buches beschrieben wird, deutlich. Den Anstoss zu seinen Untersuchungen hätten, so Westhoff in der Einleitung seines Buches, Veränderungen in der Praxis des Testens in den Niederlanden gegeben. Gegen die traditionelle Praxis, Texte aus der Fremdsprache ins Holländische zu übersetzen, setzte sich Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre unter Einfluss der amerikanischen Psychometrie eine neue Art der Überprüfung von Sprachkenntnissen durch. Die Übersetzung wurde als Prüfungsinstrument durch Multiple Choice Tests ersetzt. Für Westhoff als Lehrer entstand dadurch die Notwendigkeit, Unterrichtsziele und -inhalte zu überdenken und den neuen Anforderungen anzupassen.[29] Dabei

[28] Aus Platzgründen kann auf Günther Karchers grundlegende Arbeit hier nicht genauer eingegangen werden. (Karcher, 1988) Die grundsätzliche Konzeption seines Beitrages deckt sich aber größtenteils mit der von Lutjeharms. Auch er analysiert primär den muttersprachigen Leseprozess und leitet davon Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ab.

[29] Das Phänomen, das eine Veränderung von Testformaten auch Veränderungen der Unterrichtspraxis bewirkt, wird in der Testtheorie als *backwasheffect* bezeichnet.

stieß er auf das erstaunliche Phänomen, dass die Handlungsstruktur der zu messenden Fertigkeit, nämlich das Lesen, wissenschaftlich kaum untersucht war und sich daher für den Unterricht nur schwer konkrete Lernziele definieren ließen. Einem Modell didaktischen Handelns entsprechend (Corte u.a., 1975) versucht Westhoff zuerst brauchbare Lernzielbestimmungen zu formulieren, dann die Handlungsstruktur der angestrebten Fertigkeit näher zu klären und davon mit Hilfe lerntheoretischer Überlegungen und der sowjetischen Lernpsychologie eine Vorgehensweise zu finden, mit der die spezifische Handlungsstruktur dieser Fertigkeit erlernt und unterrichtet werden kann. Das Ergebnis dieser Überlegungen wird dann genutzt, um Aussagen über eine zielgerichtete und theoretisch unterbaute Organisation der Unterrichtssituation zu machen. Schließlich werden diese Aussagen dann mit Hilfe empirischer Untersuchungen evaluiert.
Im ersten Kapitel seines Buches geht Westhoff dem Problem der Lernzielbestimmung nach. Die Formulierung von Lernzielen muss nach Westhoff zumindest folgende drei Merkmale aufzeigen:

1. Die Formulierung soll funktionell sein, d.h. es sollte aus der Formulierung der Lernziele deutlich hervorgehen, wie das Gelernte später direkt oder indirekt angewandt werden kann oder soll, was besonders aus Gründen der Motivation sinnvoll sein kann.
2. Die Formulierung von Lernzielen soll Anhaltspunkte für die Bestimmung der Handlungsstrukturen enthalten, da eine bloße Umschreibung des Endproduktes für eine systematische Planung der Unterrichtssituation nicht ausreicht. So kann dasselbe Endprodukt das Ergebnis von verschiedenen Handlungen sein (Van Parreren 1972). Gerade dieser Punkt scheint, wie oben gezeigt, bei der Formulierung von Lernzielen im Rahmen der kommunikativen Methode nicht genügend bzw. nur einseitige Beachtung gefunden zu haben.
3. Die Formulierung von Lernzielen soll es uns ermöglichen, festzustellen, ob der Unterricht zu dem erwünschten Ergebnis geführt hat, eine Forderung, die vor allem unter dem Einfluss des Behaviorismus die Lernzieltheorie bestimmt hat (vgl. die Diskussion bei Eisner 69, De Groot 78, Mager 1962 in Westhoff 1987, S.17).

Danach versucht Westhoff alle drei dieser Aspekte auf das Lesen zu beziehen. Wie zu erwarten war, fällt es Westhoff nicht schwer, den funktionellen Aspekt der Lernzielformulierung für das Lesen zu beschreiben. Nach einer kurzen Diskussion einiger von anderen durchgeführter Funktionsbestimmungen legt Westhoff die funktionelle Lernzielbeschreibung für seine eigenen Untersuchungen wie folgt fest: „Der Schüler soll lernen, sein Bedürfnis nach Informationen, die in einem fremd- bzw. deutschsprachigen Text enthalten sind, zu befriedigen.“ (ibid. S.21). Als eine Grundlage für diese Lernzielbeschreibung zitiert Westhoff das Ergebnis einer groß angelegten niederländischen Untersuchung, in der Personen, die vor längerer Zeit ihr Abitur gemacht hatten, befragt wurden, in welcher Situation sie seither die in der Schule gelernte Sprache angewandt hatten oder hätten verwenden wollen. Das Ergebnis der Studie ergab folgendes Bild:

> Die meisten der Befragten lasen zumindest einmal im Jahr leichte Lektüre, wie Comics, Illustrierte und dergleichen; 2/3 lasen zumindest einmal im Jahr kurze informative Texte; die Hälfte las zumindest einmal im Jahr informative Texte über das eigene Fach oder den eigenen Beruf; Romane und sonstige schölne Literatur wurden dagegen kaum gelesen, die Angaben variieren von „nie“ bis „einmal im Lauf mehrerer Jahre; ...(ibid. S. 20f.)

Das Untersuchungsergebnis ist für Westhoff in der Folge mit ein Grund, Lesen zum Zweck der Informationsaufnahme als funktionelles Lernziel für seine Untersuchungen festzulegen. Indem Westhoff sich mit dieser funktionellen Lernzielbeschreibung ausschließlich am zukünftigen Gebrauchskontext der Fremdsprachenlerner orientiert, übernimmt auch er hier Argumentationsmuster der kommunikativen Methode.
Zieht man in Betracht, dass Westhoff in seiner Didaktik des Leseverstehens an anderer Stekle durchaus auch literarische Texte als geeigneten sprachlichen Input vorschlägt, dann wird schon hier ein Widerspruch in Westhoffs Argumentation deutlich. Wenn Fremdsprachenlerner später keine literarischen Texte lesen, wie Einzelergebnissen der von Westhoff zitierten Studie zeigen, das heißt,

wenn die Lerner anscheinend kein Bedürfnis haben, fremdsprachigen literarischen Texten Information zu entnehmen, dann sollten diese Texte, folgt man Westhoffs Argumentation, im Unterricht eigentlich auch nicht gelesen werden. Gerade auf den Wert literarischer Texte für den Fremdsprachenerwerb wurde aber in den letzten Jahren immer wieder hingewiesen.
Sinnvoller erschiene es daher die funktionelle Lernzielbeschreibung nicht wie Westhoff im Hinblick auf den zukünftigen Gebrauchskontext, sondern im Hinblick auf das Ziel des Fremdsprachenlernens wie folgt zu formulieren: **Der Schüler soll fremdsprachige Texte lesen, um sein Niveau in der Fremdsprache zu verbessern.**
Dadurch würden sich aber auch die beiden anderen Merkmale von Westhoffs Lernzielbeschreibung ändern: Obwohl Westhoff an anderer Stelle seines Buches recht überzeugend beschreibt, dass dasselbe Lernziel auf verschiedene Art und Weise erreicht werden kann, leitet er aus seiner oben zitierten Lernzielformulierung in der Folge recht dogmatisch Hinweise auf die Handlungsstruktur des Lesens selbst ab.[30] Er kommt zu dem Schluss, dass es sich beim Lesen im wesentlichen nicht um einen Prozess der Kommunikation, sondern vor allem um einen Prozess des Sich-Informierens handle, wobei der Leser manchmal auch Information dekodiere, die der Autor gar nicht enkodiert. Daraus ergibt sich für Westhoff folgende notwendige Vorgangsweise für die weitere Analyse:

> Bei der Analyse der Handlungsstruktur werden wir also versuchen müssen festzustellen, welche Prozesse ablaufen, wenn ein Leser versucht, sein Bedürfnis nach im Text vorhandenen Informationen zu befriedigen. (ibid. S.23)

Wenn die funktionale Lernzielbeschreibung sich allerdings wie oben angedeutet daran orientieren würde, welche Funktion das Lesen für das Erlernen einer Fremdsprache hat, würden sich auch für die Analyse der Handlungsstruktur andere Zielvorgaben ergeben: Statt zu untersuchen, welche Prozesse ablaufen, wenn ein Leser versucht, sein Bedürfnis nach im Text vorhandenen Informationen zu befriedigen, müsste untersucht werden, welche Prozesse beim Leser ablaufen, die die allgemeine fremdsprachige Kompetenz des Lesers nachhaltig verändern können.
Auch in Bezug auf die Messbarkeit des Lernproduktes, dem dritten von Westhoff als wesentlich bezeichneten Merkmal von Lernzielbedingungen, wären Ergänzungen und Modifizierungen notwendig. Wenn nicht der Prozess des Sich-Informierens im Mittelpunkt der Analyse steht, sondern die Funktion des Lesens im Rahmen des Fremdsprachenlernens, dann müsste das „Lernprodukt" auf einer breiteren Basis evaluiert werden, die nicht nur das Erfassen und Verstehen wichtiger Informationen berücksichtigt, sondern auch die rezeptive und produktive Kompetenz in Bezug auf konkrete Text- und Satzstrukturen wie auch Lexemen.
Hätte sich Westhoff bei seiner Lernzielformulierung stärker am Wie des Fremdsprachenlernens orientiert, statt der Logik des kommunikativen Ansatzes zu folgen und die unterrichtlichen Lernziele primär aus der Bedarfsanalyse abzuleiten, dann wäre ein anderes Buch entstanden, das vielleicht sogar zu denselben Resultaten für das unterrichtliche Handeln geführt, diese aber auf andere Art und Weise begründet hätte.

### 3.1.2 Die Handlungsstruktur des Lesens

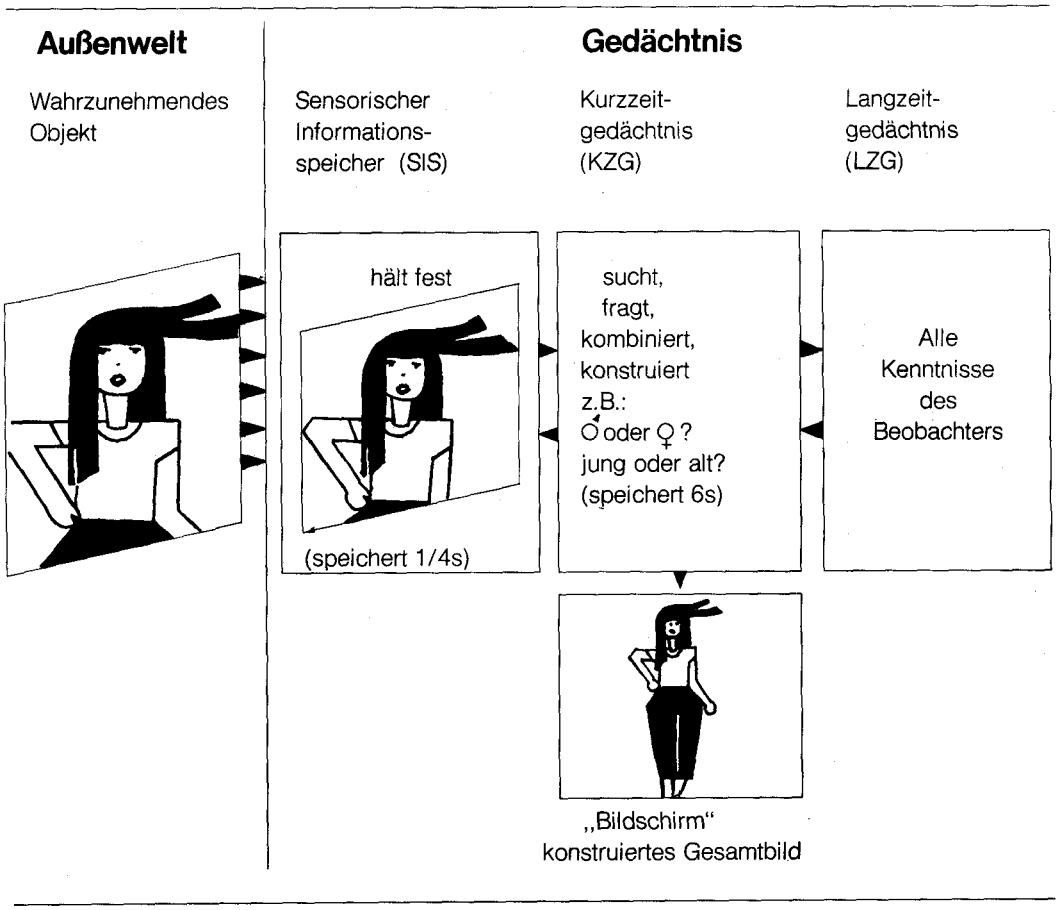
In der weiteren Argumentation folgt Westhoff konsequent seinem Ansatz. Im zweiten Kapitel analysiert er die Handlungsstruktur des Lesens, wobei er sich, was auf Grund des eben Gesagten nicht überraschend erscheint, vorerst am muttersprachlichen Leseprozess orientiert. Um später auf einige Grundlagen den Leseprozess betreffend zurückgreifen zu können, seien hier die wesentlichsten Punkte von Westhoffs Analyse zusammengefasst.
Westhoff weist darauf hin, dass es noch keine umfassende Theorie über das Lesen in einer Fremdsprache gäbe, dass aber die Errungenschaften der Nachbarwissenschaften so weit Einsicht in die Natur des Leseprozesses geben können, dass „wissenschaftliche und verifizierbare Aussagen

[30] Wenn es mehrere unterschiedliche Wege zum Ziel gibt, kann von diesem Ziel nicht die Handlungsstruktur für das Erreichen des Zieles abgeleitet werden.

über reine geeignete und effektive Organisation des Lehr-Lern-Prozesses“ gemacht werden können (ibid. S.25).
Er beschreibt danach die äußeren Merkmale des Leseprozesses. Dabei beschreibt er Untersuchungen von Cattell, Edmann und Dodge, die schon vor mehr als hundert Jahren wesentliche Erkenntnisse über den Leseprozess sammelten. (Westhoff 1987, S.26ff.) So konnte Cattell in einigen inzwischen klassisch gewordenen Experimenten nachweisen, dass Menschen in einer bestimmten Zeitspanne nur vier bis fünf Buchstaben auffassen können, aber 12 bis 15 Buchstaben, wenn sie in einzelnen Wörtern, und 24 bis 30 Buchstaben, wenn sie im Satzzusammenhang präsentiert werden. Einige Jahre später präzisieren Edmann und Dodge diese Resultate, indem sie beobachten, dass sich das Auge beim Lesen nicht gleichmäßig bewegt, sondern in einer Abwechslung von (relativ langem) Stillstand - die sogenannte Fixation - und (relativ kurzer) sehr schneller Bewegung. Das Auge bewegt sich während des Lesens mit Sprüngen von Fixation zu Fixation, eine Bewegung vorwärts, die ab und zu durch Bewegungen in entgegengesetzter Richtung unterbrochen wird, den sogenannten Regressionen. Gute Leser erfassen pro Fixation mehr Text als schwache Leser, wobei nur ein Teil der Fixationszeit für die Registrierung des Wahrzunehmenden benötigt wird, der Rest der Zeit scheint für die Verarbeitung der Information notwendig zu sein.
Westhoff befasst sich in der Folge mit der Natur dieses Verarbeitungsprozesses, wobei für ihn zwei Fragen im Vordergrund des Interesses stehen, nämlich:

1. Warum kann man im Wortzusammenhang zweimal so viele Buchstaben identifizieren wie einzeln und im Satzzusammenhang wieder zweimal soviel wie in einzelnen Wörtern?
2. Warum kann man Wörter und Buchstaben im Zusammenhang identifizieren, trotz der Tatsache, daß sie so undeutlich sind, daß man sie einzeln nicht würde sehen können?(ibid. S.28)

Antworten auf diese Fragen erwartet Westhoff von wahrnehmungspsychologischen Modellen, die zu erklären versuchen, wie unser Wahrnehmungsapparat funktioniert. Unter Bezugnahme auf Lindsay und Normans Handbuch über menschliche Informationsverarbeitung präsentiert er das folgende graphische Schema, das diesen Prozess veranschaulichen soll.




(Westhoff, S.29)

Da weiter hinten noch einmal genauer auf Modelle des Gedächtnisses und der Informationsverarbeitung eingegangen werden soll, wird hier vorerst auf eine detailliertere Diskussion von Westhoffs Überlegungen verzichtet. Westhoff verwendet dieses Modell der Informationsverarbeitung vorerst auch nur, um Antworten auf die oben zitierten zwei Fragen zu formulieren, d.h. um zu zeigen, wie in einem Teil unseres Gedächtnisses (in Westhoffs Modell das Kurzzeitgedächtnis) in Form eines aktiven Konstruktionsprozesses Bilder konstruiert werden. Das Kurzzeitgedächtnis wählt dazu aus dem sensorischen Speicher Signale aus und konstruiert unter Zurhilfenahme von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis ein Bild. Dabei können durchaus Elemente, die vom SIS gar nicht wahrgenommen werden, durch Informationen aus dem Langzeitgedächtnis ergänzt werden. In Anlehnung an Olsons, Gilson und Levin, Lindsay und Norman sowie Cube definiert Westhoff in der Folge Wahrnehmung als einen Prozess, bei dem es darum geht, Unsicherheit zu reduzieren (*reduction of uncertainty*), indem Alternativen ausgeschlossen werden. Dabei werden drei Strategien angewandt, die im Folgenden kurz beschrieben werden

*Strategie 1: Konzentration auf distinktive Merkmale*

Die erste dieser Strategien bewirkt, dass wir unsere Aufmerksamkeit auf Information richten, die möglichst viele Alternativen ausschließt, d.h. auf sogenannte distinktive Merkmale eines bestimmten Objektes. Dabei ist für die Definition dieser distinktiven Merkmale das Informationsbedürfnis des Wahrnehmenden ausschlaggebend. Für einen effizienten Verlauf des Prozesses ist es daher sehr wichtig, dass der Wahrnehmende weiß, was er wahrnehmen will. Sobald wir wissen, was wir wahrnehmen wollen, entwickeln wir Detektoren, die speziell auf das Vorhandensein dieser Merkmale achten, was auch experimentell nachgewiesen werden konnte (Westhoff, S.75). Westhoff

beschreibt in der Folge Untersuchungen, die dazu führten, „Kriterienlisten“ für die Wahrnehmung von Buchstaben zu erstellen (Smith 1971). Nach diesen Listen variiert die Zahl der Merkmale, durch die ein Buchstabe völlig spezifiziert ist, von drei bis sieben. Wenn man pro Fixation vier bis fünf Buchstaben identifizieren kann, lässt dies auf eine Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses von 25 bis 30 Merkmalen pro Fixation schließen.
Die Tatsache, dass wesentlich mehr Wörter als einzelne Buchstaben pro Fixation erkannt werden können, lässt sich dadurch erklären, dass ein Wort als eine selbständige Bedeutungseinheit mit einer eigenen Kriterienliste wahrgenommen wird, wobei diese Liste wesentlich kürzer ist als die Summe der Kriterienlisten der Buchstaben, aus denen das Wort zusammengesetzt ist. Diese Form der „direkten Identifikation“ (*immediated identification*) (Smith 1971) ist natürlich erst dann möglich, wenn ein Leser ein solches Wort oft genug gesehen hat. Allerdings können auch Teile eines Wortes wie Morpheme mit einer eigenen Kriterienliste gesehen werden, eine Art des Erkennens durch Identifikation und Synthese von Unterabteilungen, die Smith „indirekte Identifikation“ (*mediated identification*) nennt.
Für Westhoff ist hiermit geklärt, warum in derselben Zeit mehr Buchstaben erkannt werden können, wenn sie in einzelnen Wörtern vorkommen, als wenn sie einzeln präsentiert werden, aber noch nicht beantwortet, warum mehr Wörter in derselben Zeit erkannt werden können, wenn sie im Satzzusammenhang präsentiert werden.
Hätte Westhoff seine funktionelle Lernzielbeschreibung für das Lesen im Fremdsprachenunterricht allerdings anders formuliert, hätte er als Ziel des Lesens im Unterricht die Verbesserung der Sprachkenntnisse des Lerners und nicht die Befriedigung von Informationsbedürfnissen definiert, dann hätten die von ihm zitierten Untersuchungsergebnisse und wahrnehmungstheoretischen Erklärungen nicht bloß zur Beantwortung der zwei von Westhoff einleitend gestellten Fragen gedient, sondern Anlass für weiterführende Überlegungen geboten. Dies hätte in der Folge allerdings auch zu anderen Konsequenzen für die Unterrichtspraxis geführt.
Hätte Westhoff als Ziel des Lesens im Unterricht die Verbesserung der Sprachkenntnisse des Lerners definiert, dann müsste zum Beispiel überlegt werden, von welchen Faktoren es abhängt, welche distinktiven Merkmale wahrgenommen und als solche erkannt werden und inwiefern die eben beschriebene Strategie die nachhaltige Speicherung sprachlicher Information im Langzeitgedächtnis und das rasche Abrufen dieser Information aus dem Langzeitgedächtnis unterstützt.
Welche Relevanz die hier zusammenfassend dargestellten Überlegungen zu Modellen der Informationsverarbeitung unter dieser Prämisse für die Praxis des Fremdsprachenunterrichtes haben können und wie weit dies über Westhoffs Überlegungen hinausgehen kann, soll im zweiten Teil dieser Arbeit angedeutet werden. Dabei wird es dann aber notwendig sein, Westhoffs Darstellung der wahrnehmungspsychologischen Prozesse zu erweitern. (s.II.6,1)

*Strategie 2: Eliminierung von Alternativen*

Die erste Strategie, die uns hilft, Unsicherheiten zu reduzieren, ist nach Westhoff also die Fähigkeit, unsere Aufmerksamkeit auf distinktive Merkmale zu richten. Die zweite Strategie besteht darin, im voraus möglichst viele Alternativen zu eliminieren. Dies geschieht nach Westhoff durch die sogenannte „absteigende Verarbeitung“ im Rahmen des Informationsverarbeitungsprozesses. Wie Lindsay und Norman (1977) ausführen, sind bei der Verarbeitung von Informationen grundsätzlich zwei unterschiedliche Prozesse beteiligt. Einerseits ein Verarbeitungsprozess, der bei der Wahrnehmung und Verarbeitung externer visueller Information wirksam ist, eine Art der Informationsverarbeitung, die Lindsay und Norman *data driven* oder *bottom up* nennen, und andererseits ein zweiter Verarbeitungsprozess, bei dem vorhandenes Wissen eingesetzt wird, um vorauszusagen, welche Informationen zu erwarten sind, d.h. um im voraus Alternativen auszuschließen. Für diese Art der Informationsverarbeitung verwenden sie den Terminus *conceptually driven* oder *top down*. Zwischen diesen beiden Verarbeitungsweisen, die in der deutschen Literatur auch aufsteigende und absteigende Verarbeitung genannt werden (Mandl 1981), besteht eine

Wechselwirkung. Je größer der Prozentsatz der absteigenden Verarbeitung, umso mehr Alternativen können im voraus ausgeschlossen werden und umso weniger von außen kommende Kennzeichen sind für die Identifizierung erforderlich.
Westhoff glaubt, mit diesem Modell auch begründen zu können, warum Schnell-Lesekurse bei Personen mit hohem Intelligenzquotienten zu einer Verbesserung der Leseleistung führen, bei Personen mit niedrigem Intelligenzquotienten die Leistung aber schlechter wurde. Leser mit hohem Intelligenzquotienten seien eben eher in der Lage, ihre „Kenntnisse aus eigenem Besitz" einzusetzen, um den Prozentsatz der absteigenden Verarbeitung zu erhöhen.
Westhoff geht in der Folge der Frage nach, welcher Art diese „Kenntnisse aus eigenem Besitz" seien, die absteigende Verarbeitungsprozesse ermöglichen, und unterscheidet dabei fünf „Redundanzfelder":

1. Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen;
2.Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen;
3.Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen;
4.Kenntnisse über logische Strukturen;
5.Kenntnisse über die Welt.
(Westhoff 1987, S.41)

Wie verschiedene Experimente - durchgeführt an muttersprachlichen Lesern - , zeigten, können Wörter schneller und besser erkannt werden, je größer die Kenntnis über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen ist. (Miller, Bruner, Postman 1954, Wallach 1963, in: Westhoff 1987, S.42) Um zu belegen, dass Kenntnisse über den Satzverlauf für effizientes Lesen von Bedeutung sind, zitiert Westhoff Untersuchungen von Seiffert (1968), der experimentell zeigen konnte, dass bedeutungslose Sätze, die eine Struktur aufweisen, schneller gelesen werden können als Sätze, bei denen dies nicht der Fall ist, und eine Untersuchung von Levin, Grossmann, Kaplan und Yang (1972), die zeigen konnten, dass strukturell einfachere Sätze von den Versuchspersonen schneller gelesen werden konnten. Was das Wissen über Wortkombinationen betrifft, so weist Westhoff hier vor allem auf die Arbeit von Katz und Fodor (1963) hin, die postulierten, dass die semantische Kompetenz der Sprachbenutzer aus einem Lexikon und aus einem System von *projection rules* besteht, die die semantischen Beziehungen zwischen Morphemen und die Wechselwirkung zwischen Bedeutung und syntaktischer Struktur betreffen. Diese Regeln legen fest, welchen Anforderungen Wörter genügen müssen, um mit einem anderen Wort kombiniert werden zu können. Auch Schank (1972) nimmt an, dass ein System von Konzepten mit festen wechselseitigen Beziehungen existiert, die bei der Vorhersage der zu verarbeitenden Sprachäußerung eine wichtige Rolle spielen. Empirisch untermauert werden diese Annahmen durch ein Experiment von Smith (1971), der zeigen konnte, dass bei tachistoskopischer Präsentation Sätze wie „After dinner lets all go to the theater" und „It was agreed that he would meet me at the station"öfter zurückgemeldet wurden als „After dinner lets all go to the station" und „It was agreed that he would meet me at the theater". (Westhoff 1987, S.43)
Unter Kenntnisse über die logische Struktur von Sätzen versteht Westhoff das Wissen über die Bedeutung sogenannter Strukturwörter. Horn (1971) nennt 18 Möglichkeiten von „logischen Beziehungen", die durch Strukturwörter ausgedrückt werden können. Darüber hinaus kommen diese Art von logischen Strukturen nicht nur auf Satzebene vor, sondern auch auf Textebene. Westhoff schränkt allerdings selbst ein, dass es schwierig ist, „empirische Unterstützung für die These zu finden, dass diese Art von Wissen es uns ermöglicht, mehr Bedeutungseinheiten auf Grund von weniger distinktiven Merkmalen zu identifizieren" (Westhoff 1987, S.45). Alledings konnte bewiesen werden, dass Informationen besser behalten werden, wenn sie im Zusammenhang mit einer logischen Struktur angeboten werden (Meyer 1975, und Wagenaar 1978). In Westhoffs Ansatz findet dieser Hinweis keine weitere Berücksichtigung, stellt man sich allerdings die Frage, in welcher Form das Lesen als Fertigkeit das Fremdsprachenlernen unterstützen kann, so müssten gerade solche Erkenntnisse stärker beachtet werden, wie weiter unten im zweiten Teil dieser Arbeit gezeigt werden soll.

Westhoffs fünfte Redundanzebene betrifft allgemeine Kenntnisse über die Welt oder „A model of the world“ (Smith 71) im Kopf des Lesers, das dabei helfen kann, Texte schneller und effizienter zu lesen. Er zitiert Untersuchungen von Bransford u.a. (1972) und Bontemps u.a. (1975), um auf die Bedeutung dieser Art von Kenntnissen aufmerksam zu machen und zu zeigen, wie wichtig Kenntnisse über die Wirklichkeit bei der Interpretation einzelner Sätze sind. Bontemps konnte nachweisen,

> ... dass geübte Leser stark dazu neigen, mit einer allgemeinen Hypothese über den Inhalt des Textes (z.B. aufgrund des Titels) zu beginnen und diese Hypothese Schritt für Schritt zu präzisieren. Bevor ein solcher Schritt gemacht wird, nimmt das Lesetempo jedesmal ab, und nachher nimmt es allmählich wieder zu. (Westhoff 1987, S.47)

*Strategie 3: Risikobereitschaft*

Die dritte Strategie, mit deren Hilfe wir nach Westhoff Unsicherheit reduzieren, ist unsere Bereitschaft „ein annehmbares Maß an Risiko zu akzeptieren“ (ibid. S.33). Westhoff zitiert Smith (1971), der in Übereinstimmung mit der sogenannten *signal detection theory* die These vertritt, dass es beim Lesen von Vorteil sein kann, das Risiko von Wahrnehmungsfehlern einzugehen. Der Preis, den ein Leser für ein großes Maß an Sicherheit bezahlt, ist eine zu starke „Belastung“ des Kurzzeitgedächtnisses mit der Konsequenz, „aus einer Ladung des sensorischen Informationsspeichers zu wenig oder sogar gar keine bedeutungsvollen Einheiten produzieren zu können“.
Um seine These zu belegen, beschreibt Westhoff ein Experiment von Kolers (1970), bei dem Versuchspersonen Texte lesen mussten, die durch Veränderungen im Schriftbild schwer lesbar gemacht worden waren. Die Fehler, die die Versuchspersonen machten, wurden auf die syntaktische und semantische Haltbarkeit hinsichtlich der vorhergehenden Wörter und hinsichtlich des Satzganzen klassifiziert. Außerdem wurde untersucht, ob der Lesefehler visuelle Übereinstimmungen mit dem, was in Wirklichkeit dastand, aufwies und in welchen Fällen der Fehler verbessert wurde. Die Auswertung der Ergebnisse ergab, dass in 88 % bis 100 % der Fälle von den Lesern eine Hypothese auf Grund der vorhergehenden Wörter aufgestellt wurde. Bei einer Korrektur der Fehler hatte die Tatsache, dass eine Hypothese mit dem Satzganzen übereinstimmte, einen wesentlich größeren Einfluss auf die Berichtigung der Hypothese als die Antwort auf die Frage, ob die falsche Hypothese visuelle Ähnlichkeit mit dem Schriftbild aufwies.
Westhoff glaubt, mit der Annahme, dass Leser beim Lesen Hypothesen aufstellen und dabei ein gewisses Risiko eingehen, auch erklären zu können, warum auch bei guten Lesern Regressionen vorkommen: Auch gute Leser stellen manchmal falsche Hypothesen auf, die sie berichtigen müssen. Bei schlechten Lesern kommt es häufiger zu Regressionen, da diese „weniger imstande sind, Kenntnisse aus eigenem Besitz zu verwenden und/oder die Akzeptabilität von Risikos einzuschätzen“. (Westhoff 1987, S.49)

*Die Suche nach Sinn*

Westhoff geht danach der Frage nach, auf welche Kenntnisse aus eigenem Besitz wir unter welchen Bedingungen beim Lesen zurückgreifen, um möglichst effizient einem Text die notwendige Information zu entnehmen, und stößt dabei auf die Frage, wie wir in der Lage sind, Texte und Textteile, die Katz’ und Fodors Kombinationsregeln nicht entsprechen wie z.B. Metaphern, als solche zu verstehen und warum wir diese „unlogischen“ Sätze nicht sofort als falsch ablehnen. Antworten auf diese Fragen findet Westhoff unter anderem bei Hörmann (1976), der in der philosophisch-psychologischen Tradition der Phänomenologen Brentano und Husserl argumentiert, indem er von einer Intentionalität des Bewusstseins ausgehend annimmt, dass wir als Wahrnehmende immer erwarten, etwas Sinnvolles wahrzunehmen. Wir begegnen in der Welt nicht „Dingen an sich“, sondern „Dingen für mich“. Der Wahrnehmende wird so lange suchen und reorganisieren, bis das Wahrgenommene dieser Anforderung von Sinnvollsein genügt (Westhoff

1987, S.54). Hörmann nennt dieses Phänomen Sinnkonstanz. Für Westhoff ist daher der Prozess des Wahrnehmens kein systematisches Durchlaufen von Lösungsschemata, wie dies die Informationstheorie nahe legt, sondern ein gezieltes Suchen, Umordnen und Reinterpretieren. In Westhoffs Worten: „Wahrnehmen hat nicht so sehr einen algorithmischen als vielmehr einen heuristischen Charakter." (ibid. S.55)
Die Frage, wie man sich gespeicherte Kenntnisse, auf die man bei der Suche nach Sinn zurückgreifen könne, nun vorstellen könnte, beantwortet Westhoff mit Rumelhart und Ortonys Theorie der „Schemata" (1977), die partielle Übereinstimmung zeigt mit Schanks *conceptual dependency theory* (1972) und Hörmanns „Horizont von Zusammenhängen". Nach Rumelhart und Ortony wird Wissen in Form von Schemata organisiert: „A schema contains, as part of its specification, the network of interrelations that is believed to generally hold among the constituents of the concept in question." (Rumelhart und Ortony 1977, in: Westhoff 1987, S. 56) Sie vergleichen das Schema eines Konzeptes mit dem Skript eines Dramas: Die Rollen liegen fest, aber sie können auf alle möglichen Weisen ausgefüllt werden. Wahrnehmen wäre demnach eine Reihe von Realisierungen von Konzepten. Durch unterschiedliche Realisierungen entstehen Bedeutungsunterschiede, die Rumelhart und Ortony „Variablen des Schemas" nennen, wobei diese Variablen nicht nur durch vorgegebene Regularitäten, sondern auch durch äußere Einflüsse bedingt sind. Die Schemata sind miteinander verknüpft und bilden zusammen ein semantisches Gewebe.
Die Schemata können auch auf mehreren Abstraktionsniveaus existieren, was das Entstehen neuer Schemata erklären kann. Wenn wir Dinge wahrnehmen, die wir noch nie gesehen haben und für die also noch kein Schema im semantischen Gewebe vorhanden ist, dann helfen die allgemeineren Schemata auf einem höheren Abstraktionsniveau, konkrete Schemata, die in dem noch unbekannten Schema eine Rolle spielen, zu aktivieren, wobei gleichzeitig die Beziehungen der schon vorhandenen zu den neuen Schemata festgelegt werden. Rumelhart und Ortony beschreiben dabei auch, ähnlich wie Lindsay und Norman (1977), wie mit Hilfe von Indizien aus den Signalen im sensorischen Gedächtnis (*bottom up*) nach Verarbeitung Schemata aktiviert werden, die am besten zu diesen wahrgenommenen Signalen passen (*top-down*-Verarbeitung). Da Rumelhart und Ortonys Theorie ursprünglich als Theorie über die Repräsentation von Wissen mit dem Ziel entwickelt worden war, Maschinen konstruieren zu können, die in der Lage sind, Texte zu lesen, sagt sie sehr wenig darüber aus, wie Schemata erworben, und gar nichts darüber, wie sie unterrichtet werden können. Auch über das Funktionieren von Schemata während des Leseprozesses bleiben die Autoren sehr vage.
Um für den von ihm angenommenen heuristischen Suchprozess beim Lesen weitere empirische Belege anzuführen, zitiert Westhoff eine Untersuchung Miroschinas (1969), der Versuchspersonen die Bedeutungen von unbekannten Wörtern in einem fremdsprachligen Text erschließen ließ und dabei die Art der Hypothesenbildung untersuchte. Das Ergebnis der Untersuchung liefert Belege dafür, dass sich der menschliche Suchprozess durch seine Selektivität doch stark von der durch klare Regeln gesteuerten Suchaktivität eines Maschinenprogrammes unterscheidet.

*Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht*

Nachdem Westhoff auf diese Art und Weise die Handlungsstruktur des Lesens beschrieben hat, stellt er fest: „Egal, ob man nun in der Fremdsprache oder in der Muttersprache liest, es handelt sich um ein und denselben Prozeß ..." (Westhoff 1987, S.61), um dann doch auf einige Unterschiede zwischen dem Lesen in der Mutter- und Fremdsprache einzugehen, die er vor allem darin begründet sieht, „dass beim Lesen in der Fremdsprache weniger Kenntnisse aus eigenem Besitz zur Verfügung stehen als beim Lesen in der Muttersprache". Daraus leitet Westhoff dann auch Konsequenzen für die Lehr-Lernsituation ab: „Die Lösung dieser Schwierigkeit" - so Westhoff - „scheint nicht in einer besseren oder ausführlicheren Analyse der visuellen Daten zu liegen. Je größer der Anteil der Daten am Verarbeitungsprozeß ist, umso langsamer wird gelesen. Aufgrund unserer Analyse der Handlungsstruktur sollte man eher versuchen, die Lücke in unseren Kenntnissen so gut wie möglich zu kompensieren, so daß wir auch beim Lesen in der

Fremdsprache unsere Abhängigkeit von visuellen Daten und damit die aufsteigende Seite des Verarbeitungsprozesses möglichst gering halten." (ibid. S.63)
Da ein Fremdsprachenlerner beim Lesen in der Fremdsprache in den Redundanzfeldern 1,2, und 3 immer Probleme haben wird, weil diese völlig sprachabhängig sind, so Westhoff sinngemäß weiter, müssen diese lückenhaften Kenntnisse durch eine optimalisierte Anwendung von Kenntnissen in den Feldern 4 und 5 kompensiert werden. Im fremdsprachigen Unterricht müssen daher, so die logische Konsequenz aus Westhoffs Analyse, vor allem Strategien unterrichtet werden, die es den Lernern ermöglichen, ihr Wissen in den Redundanzfeldern 4 und 5 beim Lesen optimal einzusetzen.

*Evaluation*

Betrachtet man Westhoffs Analyse der Handlungsstruktur beim Lesen, so wird eines deutlich: Seine weiter oben beschriebene Lehrzieldefinition bezüglich des Lesens in der Fremdsprache beeinflusst in hohem Maße auch die Beschreibung der Handlungsstruktur, die auf eine einzige, weiter oben ausführlicher beschriebene grundlegende These bezogen wird: Lesen bedeutet, das Bedürfnis nach Informationen, die in einem fremdsprachigen Text enthalten sind, zu befriedigen. Um dies möglichst schnell und effizient tun zu können, ist es notwendig, die Wahrnehmungsprozesse beim Lesen nur auf jene Wissens- und Textelemente zu lenken, die unbedingt notwendig sind, um dieses Ziel zu erreichen.
Westhoff konzentriert sich bei der Beschreibung des Leseprozesses daher auch primär auf jene Aspekte, die mit seiner Lehrzieldefinition zusammenhängen und die helfen, seine These, dass nämlich Lesen vor allem bedeutet, Textinformationen möglichst selektiv und effizient wahrzunehmen, argumentativ zu stützen. So führen seine Überlegungen bezeichnenderweise auch zur abschließenden Schlussfolgerung, dass beim fremdsprachlichen Lesen Kenntnisse aus den Redundanzfeldern 4 und 5 eine wesentlich wichtigere Rolle spielen als beim Lesen in der Muttersprache und daher die Anwendung dieser Kenntnisse im Unterricht intensiv geübt werden müsse. (Westhoff, 1987, S. 63 und 65)
Dabei lässt er außer Acht, dass das Lesen im Unterricht durchaus auch andere Funktionen übernehmen kann, wenn sich der Unterricht an anderen Lehrzielen orientiert. Das Lesen bietet dann sehr wohl Möglichkeiten, nicht nur auch Kenntnisse in den ersten drei Redundanzbereichen zu entwickeln und zu vertiefen, sondern ist darüberhinaus durch seine spezifische Handlungsstruktur in der Lage, das Fremdsprachenlernen insgesamt, das heißt die Entwicklung anderer fremdsprachiger Fertigkeitsbereiche zu stützen. Weiter unten soll gezeigt werden, inwieweit das Lesen in diesen Bereichen wichtige Funktionen erfüllen kann.

### 3.1.3 Lerntheoretische Überlegungen in Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens" und Konsequenzen für die Lehr-/Lernsituation

#### 3.1.3.1 Westhoffs fünf Redundanzfelder und Konsequenzen für das Lesen im Fremdsprachenunterricht

Im dritten Kapitel seines Buches beschäftigt sich Westhoff mit der lerntheoretischen Seite des Lesens in der Fremdsprache. Wie bei der Analyse der Handlungsstruktur geht Westhoff auch bei der Darstellung des Leselernprozesses selektiv vor: Die lerntheoretischen Ansätze, die herangezogen werden, um zu erklären, wie Lesen in der Fremdsprache gelernt werden könnte, sind so ausgewählt, dass sie sich alle sowohl auf die einleitende Lehrzieldefinition als auch auf die Analyse der Handlungsstruktur beziehen lassen und Westhoffs Thesen stützen. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird zu überlegen sein, wieweit Westhoffs lerntheoretische Überlegungen gültig und relevant bleiben, wenn dem Lesen in der Fremdsprache eine andere Funktion im Unterricht zugesprochen wird.

Zuerst weist Westhoff auf die geringe Zahl von Publikationen zum Lesenlernen in der Fremdsprache hin, wodurch es aus seiner Sicht notwendig wird, bei der Beschreibung des Leselernprozesses in der Fremdsprache auf Theorien über den Erwerb des muttersprachlichen Lesens zurückzugreifen. Dabei trifft er eine interessante Unterscheidung, die er allerdings nicht weiter begründet, die aber im Rahmen dieser Arbeit weiter unten noch eine wichtige Rolle spielen wird, da im zweiten Teil dieser Arbeit der Erwerb von Kenntnissen in den Redundanzfeldern 1-3 eine weit größere Rolle spielen wird als in Westhoffs Ansatz: Die Anwendung von Kenntnissen aus den Redundanzbereichen eins bis drei hätte man schon in der Muttersprache gelernt, hier gehe es im Unterricht um den Erwerb von Kenntnissen; was die Felder vier und fünf betrifft, seien beim Lerner Kenntnisse schon vorhanden. Hier müsste vor allem die Anwendung dieser Kenntnisse geübt werden.
Westhoff bezieht sich in der Folge auf die Theorien von Smith und Goodman (Smith 1971 und 1978, Smith und Goodman 1973) zum Lesenlernen in der Muttersprache. Für Smith lernen Menschen das Lesen, indem sie versuchen, das, was sie wahrnehmen, zu ordnen und auf Grund dieser Ordnungen Regeln zu bilden. Diese Regeln helfen ihnen dann, die bei den folgenden Wahrnehmungen benötigte Menge an Informationen zu verringern. Diesen Prozess beschreibt Westhoff aus der Sicht des Lesenden folgendermaßen: „Immer wenn ich -a- wahrnehme, erfahre ich meistens auch -b-, -a- und -b- gehören offenbar zusammen. Also, wenn ich demnächst wieder -a- wahrnehme, kann ich mir die Mühe sparen nachzuschauen, ob auch noch -b- da ist. Das kann ich ohne weiteres annehmen.“ (Westhoff 1987, S.66)
Westhoff nimmt an, dass der Leser sich seine Kenntnisse in den Redundanzfeldern 1,2 und 3 genau auf diese Weise erwirbt, bezweifelt aber, dass diese Kenntnisse auf Grund ihrer Komplexität in genügendem Umfang systematisch unterrichtet werden können. Westhoff zieht daraus eine sehr einfache Schlussfolgerung für den Unterricht: Der Lerner muss mit möglichst viel authentischem Sprachmaterial konfrontiert werden, so dass er mittels seiner natürlichen Wahrnehmungsstrategien die frequentesten Regelmäßigkeiten als erste lernt. Dabei darf das Material nicht zu schwierig sein, denn erstens muss der Lerner die Möglichkeit haben, Hypothesen zu bilden und diese mit Hilfe des Kontextes auch zu überprüfen, und zweitens soll der Lerner in der Lage sein, ziemlich schnell zu lesen, damit die wichtigsten Regelmäßigkeiten in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum relativ oft wahrgenommen werden können.[31]
Texte, die sich im Unterricht aus der Sicht Westhoffs daher am besten dafür eignen, Kenntnisse in den Redundanzfeldern 1, 2 und 3 zu erwerben, müssen daher relativ lang, dürfen aber nicht zu schwierig sein, da sonst der Lerner zu wenig Anhaltspunkte findet um Hypothesen zu bilden und diese zu überprüfen. Darüber hinaus sollten die Texte authentisch sein, da die zu entdeckenden Regeln in authentischem Sprachmaterial am besten enthalten sind. Allerdings warnt Westhoff vor literarischen Texten: „Texte sind für den Kenntniserwerb, so wie er hier gemeint ist, ungeeigneter, je stärker ihr literarischer Charakter ist.“ (Westhoff 1987, S.84)
Da literarische Texte sich von anderen Textsorten darin unterscheiden, dass die Aufmerksamkeit auf die Sprache, in der die Mitteilung enthalten ist, gerichtet wird, entsprechen der Satzverlauf und die Wortkombinationen oft nicht den Regeln der Alltagssprache, wodurch ein Kenntniserwerb in den Redundanzfeldern 1,2 und 3 durch das Lesen nur schwer möglich ist.
Wie schon auf Grund der Argumentation in den ersten Kapiteln seines Buches zu erwarten war, belässt Westhoff es bei diesem didaktischen Hinweis, was das Lesenlernen bezüglich der Redundanzfelder 1-3 betrifft und konzentriert sich in der Folge auf Lernprozesse, die bei der Optimalisierung der Anwendung von Kenntnissen in den Feldern 4 und 5 eine Rolle spielen.
Da über Lernprozesse, die bei der Optimalisierung der Anwendung von Kenntnissen in den Feldern 4 und 5 eine Rolle spielen, in der wissenschaftlichen Literatur kaum etwas vorliegt, versucht Westhoff, Kenntnisse über diese Prozesse aus einer allgemeinen Lerntheorie abzuleiten. Da er das Lesen als heuristischen Prozess definiert hat, versucht er zuerst zu beschreiben, welche Art von

[31] Westhoffs Überlegungen decken sich hier mit Krashens Input Hypothese (Krashen/Terrell 1983)

Kenntnissen bzw. Wissen vermittelt werden muss und danach, welche Lerntheorie das Erlernen dieses Wissens am überzeugendsten beschreiben und erklären kann.

### 3.1.3.2 Lesen als Denktechnik

Unter Bezugnahme auf lerntheoretische Überlegungen von Van Parreren unterscheidet Westhoff Algorithmen, Heuristiken und Denkregeln, die im Unterricht vermittelt werden können. Während Algorithmen Problemlösungsregeln seien, die immer Lösungen garantieren, würden Heuristiken nur die Lösungschancen eines Problems erhöhen[32]. Daneben gäbe es ganz allgemeine Richtlinien für das Problemlösen, die er Denkregeln nennt[33]. Heuristiken und Denkregeln fasst er unter dem Begriff Denktechniken zusammen. Das Lesen als komplexe Fertigkeit, bei der heuristische Elemente eine Rolle spielen, bringt Westhoff in der Folge in Zusammenhang mit dem Begriff „Denktechniken" und zitiert empirische Untersuchungen, die belegen, dass diese Denktechniken auch erfolgreich unterrichtet werden können. (Van Loon 1974, Askov und Kamm 1976)
Da nach Westhoff über das Erlernen heuristischer Techniken beim Lesen wenig bekannt ist, knüpft er an die handlungstheoretische Richtung in der kognitiven Psychologie an, um zu beschreiben, wie das Lesen, bzw. die Anwendung von Wissen aus den Redundanzbereichen 4 und 5 gelernt werden könnte. In diesem Zusammenhang stützt er sich auf eine Theorie der etappenweisen Ausbildung mentaler Handlungen, die von Gal`perin und seinen Schülern entwickelt, zu einer Lehr-Lern-Theorie ausgebaut und in zahlreichen Experimenten in der ehemaligen Sowjetunion mit manchmal spektakulärem Erfolg erprobt worden ist.
Gal`perins Theorie beruht auf einer Hypothese Vygotzkys, die besagt, dass jede Aktivität, auch eine mentale Aktivität wie Denken in ihrer ursprünglichen Form auf konkret materiellem Handeln beruht. Das mentale Handeln wird aufgefasst als das Ausführen „verinnerlichter", verkürzter materieller Handlungen. Der Lernprozess einer solchen Handlung ist etappenweise aufgebaut, wobei Gal`perin fünf Stufen unterscheidet: Zuerst findet eine Orientierung statt, in der eine Vorstellung der Handlung aufgebaut wird, dann wird die Handlung auf materiellem Niveau ausgeführt, danach folgt eine verbale Phase, in der der Lernende die Teilhandlungen ausführt und ausspricht, was er tut. In der vierten Phase wird noch auf verbalem Niveau gehandelt, aber nicht mehr laut und schließlich kann die Handlung ohne jede verbale Aktivität ausgeführt werden. Sie ist „interiorisiert" und „maximal verkürzt".
Zu Beginn des Lernprozesses sind die Handlungen, die von den Lernern ausgeführt werden sollen, materiell, ausführlich, spezifisch und noch nicht beherrscht, danach verändert sich das Niveau (materiell, verbal oder mental), die Ausführlichkeit (=Verkürzungsgrad), der Generalisations- und der Beherrschungsgrad einer Handlung. Die Handlung läuft dann sehr schnell ab, und der Handelnde braucht dabei kaum noch nachzudenken, die Handlung ist „maximal verkürzt". Allerdings kann sie jeder Zeit wieder ausführlicher gemacht werden, wenn zum Beispiel beim Ausführen der verkürzten Handlung etwas nicht stimmt.
Westhoff versucht nun, diese Theorie auf das Lesen in der Fremdsprache anzuwenden, wobei er mit der Schwierigkeit konfrontiert ist, dass Gal`perins Theorie fast immer nur in Zusammenhang mit Problemen erprobt wurde, für die es auch Lösungsstrategien gab, die garantiert zu der richtigen Lösung führten, sogenannte Algorithmen. Da Lesen aus der Sicht Westhoffs in hohem Maße heuristisch ist, lassen sich solche Regeln für das Lesen nicht vorgeben und lassen sich Lösungsstrategien daher schwer verbalisieren.
Mit Van Parreren (1979) schlägt nun Westhoff vor, die Lerner selbst nach der Ausführung einer Handlung diese sofort beschreiben zu lassen. Van Parreren nennt diese nachträgliche verbale Wiederholung „Reflexion". Westhoff zitiert dann auch mehrere empirische Studien, die belegen, dass sich die Leistungen von Lernenden besserten, wenn sie über ihre Lösungsstrategien

---

[32] Van Parreren beschreibt die Struktur von Heuristiken folgendermaßen: „Wenn ein Problem die Merkmale A 1, A 2, A 3 usw. aufweist und zum Problemtypus A gehört, versuchen Sie dann mal als Lösungsstrategie P" (Van Parreren 1975)

[33] Denkregeln sind nach Westhoff allgemeine Regeln wie: „Frag dich, was das Ziel ist, was die Merkmale des Zieles sind, über welche Reihe von Schritten man ein solches Ziel erreichen könnte, usw." (Westhoff 1987, S. 68)

berichteten. So beschreibt er ein Experiment, bei dem Schüler empirisch nachweisbar nach dem Ausfüllen von sogenannten CLOZE-Texten besser lesen konnten, dies aber nur auf Grund der Tatsache, dass sie nach dem Ausfüllen der Textlücken ihre Antworten begründen mussten. (Jongsma 1971)
Das Ziel des Lernprozesses beim Lesen ist, dass der Lerner in der Lage ist, das Gelernte in neuen Situationen anzuwenden, ohne dass er ausdrücklich dazu aufgefordert wird. Das Endergebnis des Lernprozesses ist nach van Parreren (1972 a) eine Gedächtnisspur, die er beschreibt als „eine durch Lernen erworbene Verhaltenspotenz, eine Möglichkeit also, die sich im Verhalten der Person realisieren kann, aber sicher nicht in jedem Augenblick zu realisieren braucht." (Parreren 1972 a, in: Westhoff 1987, S.73) Die Gedächtnisspur wird in das vorhandene System von Gedächtnisspuren eingebettet und kann immer dann aktiviert werden, wenn in der aktuellen Situation Kräfte und Elemente enthalten sind, sogenannte „Evokatoren", die zu dieser Aktualisierung führen. Das betreffende System von Gedächtnisspuren wird dabei umso leichter reaktiviert, je deutlicher der Zusammenhang zwischen der Situation, in der gelernt wurde, und der aktuellen Situation ist.
Westhoff leitet davon die Kosequenz ab, dass „von den Schülern *nicht* verlangt werden soll, sich an erster Stelle darum zu kümmern, was man *am Ende der Stunde mit dem gelesenen Text* tun kann, *sondern* dass man lernen soll, wie man *später mit einem ähnlichen Text* umgehen kann." (Westhoff 1987, S.74)
Als Motivierungsfaktoren nennt Westhoff danach die Notwendigkeit, dem Schüler deutlich zu machen, welchen Nutzen ihm das Gelernte bringen kann und ein Lehrverhalten, das mit den didaktischen Zielsetzungen übereinstimmt. Zu vermeiden wären hinsichtlich des Lesens im Unterricht Meinungen wie: „etwas sicher wissen ist besser als raten", „man hat etwas erst recht verstanden, wenn man alle Wörter und alle Einzelheiten verstanden hat", usw.

### 3.1.3.3 Handlungsanweisungen für den Unterricht

Im vierten Kapitel seines Buches beschreibt Westhoff Konsequenzen für die Lehr-/Lernsituation, die sich aus seiner Sicht aus den vorhergegangenen theoretischen Überlegungen ableiten lassen. Wieder unterscheidet er zwischen dem Erwerb von sprachgebundenen Kenntnissen, vorwiegend in den Redundanzfeldern 1,2, und 3 und zwischen der Optimalisierung der Anwendung schon vorhandener Kenntnisse in den Feldern 4 und 5. Obwohl er ankündigt, für beide Bereiche Vorschläge für die Organisation der Lehr-/Lernsituation zu machen, liegt sein Hauptinteresse auch hier bei der Beschreibung von Lehr-/Lernverfahren, die die Anwendung von Kenntnissen aus eigenem Besitz fördern können. Die Hinweise auf Unterrichtsverfahren, die helfen Kenntnisse in den Redundanzfeldern 1,2 und 3 zu entwickeln, decken sich mit den schon weiter oben dargestellten Überlegungen.
So unterscheidet er sogenanntes intensives und extensives Lesen, wobei ersteres langsames, eindringliches und detailgenaueres Lesen meint, extensives Lesen dagegen schnell und globalisierend verläuft. Westhoff bringt diese Unterscheidung in Zusammenhang mit der Größe des Fixationsumfanges. Beim intensiven Lesen ist der Fixationsumfang klein, beim extensiven Lesen ist er größer, da seiner Meinung nach mehr Kenntnisse aus eigenem Besitz in den Leseprozess einfließen können und das Lesetempo sich dadurch erhöht. Westhoff zieht daraus den Schluss:

> Aufgrund der beschriebenen Theorie müssen wir feststellen, dass intensives Lesen eine Form des Lesens ist, die den geringsten Nutzeffekt ergibt. Es ist eine Notlösung, auf die man nur zurückgreift, wenn es in der besseren, schnelleren Weise nicht geht. (Westhoff 1987, S.77)

Er plädiert in der Folge dafür, Lerner dazu aufzufordern, Texte „so extensiv wie möglich und nicht intensiver als notwendig" zu lesen, das heißt ihren Fixationsumfang pro Lesemoment zu optimalisieren. Durch ein getrenntes Training beider Lesearten würde signalisiert, dass das Lesen in einem verhältnismäßig niedrigen Tempo eigentlich die richtige Art zu lesen sei, was dem Ziel, effizient lesen zu lernen entgegensteuere. Unterstützung für seine These findet er in der Literatur bei Ferguson (1973), Rivers (1968), Harris (1975) sowie Bright und McGregor (1970).

Im Zusammenhang mit der Optimalisierung des Fixationsumfanges führt Westhoff den Begriff der Leseflexibilität ein, die im Unterricht trainiert werden müsse. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse von Letson (1958), der den Zusammenhang zwischen Lesegeschwindigkeit und *comprehension* bei leichten und schwierigen Texten untersuchte, stellt Westhoff fest, dass gute Leser schnell lesen können, gleichzeitig aber auch in der Lage sind, ihre Lesegeschwindigkeit den Umständen anzupassen. Während allerdings in der Literatur eine große Einstimmigkeit darüber herrscht, dass Leseflexibilität ein wichtiges Ziel ist (Rankin 1974), sind Untersuchungsergebnisse, die einen Zusammenhang zwischen „gutem Lesen" und „Leseflexibilität" bestätigen könnten, meist wenig aussagefähig und eindeutig. (Gray 1917, Bloomers und Lindquist 1944, Carillo und Sheldon 1952, Levin, 1968). Darüberhinaus ändern Leser oft ihre Lesegeschwindigkeit kaum, auch wenn sie dazu aufgefordert werden. (McDonald 1966) Andererseits konnte experimentell bestätigt werden, dass man Leseflexibilität erlernen kann. (Braams 1963)
Was die Sachlage rund um den Begriff der Leseflexibilität zusätzlich verkompliziert ist die Tatsache, dass Flexibilität oft verstanden wird als die Fähigkeit, die Lesegeschwindigkeit *pro Text* variieren zu können. Beim Lesen geht es aber nicht nur um die Anpassung der Leseart an einen Text als Totalität, sondern auch um die Fähigkeit eines Lesers, sein Leseverhalten von Fragment zu Fragment an Text und Leseziel anzupassen. Mc Gregor unterscheidet in diesem Zusammenhang die Anpassung von Geschwindigkeit und Strategie innerhalb von Sätzen und Absätzen, die er interne Flexibilität nennt und die Anpassung an größere Abschnitte, die er externe Flexibilität nennt. (Mc Gregor 1965) Da es für Westhoff beim Lesen primär um die Fähigkeit geht, den Fixationsumfang in jeder Lesephase optimalisieren zu können, ist für ihn vor allem diese interne Flexibilität von Bedeutung.
Um dieses Ziel, nämlich die Optimalisierung des Fixationsumfanges, zu erreichen, schlägt Westhoff für den Unterricht ein Verfahren vor, das er „konzentrisches Lesen" nennt. Der Leser versucht dabei, verschiedene Leseziele nacheinander zu erreichen, wobei ein Text mehrmals durchlaufen werden muss. Wenn diese verschiedenen Leseziele in der richtigen Reihenfolge geordnet sind, so Westhoff weiter, dann würde das Erreichen des einen Zieles das Erreichen des nächsten Zieles erleichtern. Die „richtige" Reihenfolge wäre für Westhoff eine Ordnung der Leseziele von grob nach fein bzw. von global nach detailliert. Der Leser richtet dabei seine Aufmerksamkeit auf jeweils andere Textteile, wobei er immer wieder Hypothesen über den Textinhalt aufstellt, die im nächsten Lesedurchgang mit Hilfe von Informationen aus dem Text verifiziert oder falsifiziert werden. Westhoff nimmt an, dass dabei auch der Fixationsumfang ein jeweils anderer ist. Wie diese Form von „konzentrischem Lesen" in der Praxis durchgeführt werden könnte, beschreibt Westhoff ausführlich im zweiten Teil seines Buches. (Westhoff 1987, S.163 ff)

### 3.1.4 Empirische Überprüfung von Westhoffs Thesen

Die Evaluation, das heißt die Beurteilung des Lernprodukts, ist wie schon weiter oben ausgeführt schwierig, auch aus dem Grund, da kein einheitliches Standardprodukt der Lesehandlung, so wie sie von Westhoff definiert wurde, festzustellen ist. Als Prinzip wäre allerdings zu beachten, dass sich Testverfahren bei der Beurteilung des Lernproduktes nach Westhoff an der Lesefertigkeit des jeweiligen Lerners orientieren müssten und nicht an der Frage, ob ein bestimmter Text „verstanden" wurde. Aus Westhoffs Sicht eignen sich für die Überprüfung des Fertigkeitsniveaus im Bereich des Lesens daher vor allem das CLOZE-Verfahren und die Aufgabe, einen zerschnittenen Text richtig zusammenzusetzen. Jede dieser beiden Methoden stellt nach Westhoff im Ganzen eine Teilstrategie dar (vorhersagen und strukturieren), in der die unterschiedlichen Redundanzfelder unterschiedlich angesprochen werden. Über CLOZE Tests liegt eine Menge von Untersuchungsergebnissen vor[34], über den Gebrauch von zerschnittenen Texten als Testverfahren ist kaum etwas bekannt.

[34] Westhoff zitiert Anderson (1976) und meint, dass CLOZE Tests in Bezug auf die Konstruktvalidität genau das messen, was er als Lesefertigkeit umschrieben hat, nämlich Voraussagen auf Grund vorhandener Redundanz. Weiters setzt er sich mit den folgenden

Westhoff verwendet in der Folge CLOZE Tests in zweifacher Hinsicht: Einerseits versucht er mit Hilfe von Clozetests die Schwierigkeit von Texten festzustellen, was notwendig ist, um geeignete Texte zu finden, mit deren Hilfe sich die Lerner Kenntnisse in den Redundanzfeldern 1,2 und 3 aneignen können. Diese Kenntnisse werden aus der Sicht Westhoffs beim Lesen von geeigneten Texten automatisch erworben. (s. oben) Andererseits dienen ihm Cloze-Texte neben konventionellen Multiple-Choice-Tests als Prä- und Post-Testverfahren, die dabei helfen sollen, seine lesedidaktischen Thesen empirisch abzusichern. So hat Westhoff auf der Basis seiner theoretischen Überlegungen ein Übungsprogramm zum Lesen entwickelt, mit dem ein Jahr lang an vier Schulen experimentiert wurde. (Westhoff 1981)
Das Übungsprogramm besteht aus 17 Übungen, von denen Westhoff annimmt, dass sie die von ihm für das Lesen als relevant beschriebenen Vorhersagestrategien üben. Bis auf zwei Übungen („Das Galgenspiel", S.118 und „Kreuzwörter machen", S. 127), die beide Kenntnisse in Bezug auf die übliche Reihenfolge und die üblichen Kombinationen von Buchstaben in der Zielsprache vermitteln bzw. festigen sollen, finden sich alle Übungen in gleicher oder zumindest ähnlicher Form auch in Grellets Übungstypologie. Das Besondere an Westhoffs Programm ist die Konsequenz, mit der jede seiner Übungen auch durch die Formulierung der Aufgabenstellung als „Vorhersagetraining" interpretiert und funktionalisiert wird. Bei den Hinweisen zur Durchführung des Trainingsprogrammes fällt auf, wie wichtig für Westhoff die verbale Phase beim Einüben der jeweiligen Lesestrategie ist, was die große Bedeutung von Gal`perins Lerntheorie zeigt.
Westhoffs Programm wurde in vier Versuchsgruppen getestet, die Resultate wurden mit fünf Kontrollgruppen verglichen. Der Vergleich mit den Kontrollgruppen hat nach Westhoffs Interpretation der Testergebnisse gezeigt, dass seine Methodik „funktioniert", das heißt, die Schüler, die sein Übungsprogramm durchlaufen hatten, konnten seiner Meinung nach danach besser „vorhersagen" als die Schüler der Vergleichsgruppen. Bei semantischem *scoring*[35] war nämlich der Lernzuwachs bei den Versuchsgruppen signifikant größer als bei den Kontrollgruppen ($p<0,05$). Die konventionellen Multiple-Choice Tests wurden von den Personen der Versuchsgruppe ohne vorhergegangenes Trainig mit denselben Ergebnissen gelöst, wie von den Personen der Kontrollgruppen.
Über diese generellen Erkenntnisse hinaus konnte Westhoff noch einige spezielle Erscheinungen den Leselernprozess betreffend wahrnehmen: Erstens stützen sich Leser beim Vorhersagen vor allem auf Informationen, die dem vorherzusagenden Element vorangehen und nicht zu weit entfernt sind (lineare Hypothesenbildung). Zweitens verändern Lerner ihre Hypothesen kaum, wenn sie diese einmal gebildet haben. Wenn die Hypothese mit den restlichen Textmerkmalen nicht übereinstimmt, werden eher diese Textmerkmale ignoriert oder angepasst als dass die Hypothese geändert wird. Drittens scheint es für die Schüler sehr schwierig zu sein, Kenntnisse aus dem vierten Redundanzbereich einzusetzen, um dadurch bestimmte Indizien des Textes beim Lesen besser zu nutzen. Westhoff erklärt dies damit, dass die Testpersonen (fünfzehn- sechzehnjährige Schüler und Schülerinnen) auf Grund ihres Alters noch nicht ausreichend dazu in der Lage wären, „formale

---

drei Einwänden gegen den Einsatz von CLOZE-Test auseinander: Erstens würden CLOZE-Tests nur „short range constraints between phases and clanses" messen(Coleman 1968).

Zweitens wäre es möglich CLOZE-Tests zu lösen, auch wenn man den Text nicht verstanden habe ( Klare 1966) und drittens würden CLOZE Tests nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Fertigkeiten messen. (Porter 1976)

Den ersten Einwand kann Westhoff mit Untersuchungen widerlegen, die zum gegenteiligen Ergebnis kamen (Chihara u.a. 1977), den zweiten und dritten Einwand lässt Westhoff nicht gelten, da seiner Meinung nach trotzdem Teilfertigkeiten getestet werden können, auch wenn der Text nicht verstanden wurde und das Lesen eben ein Prozess wäre, der auch produktiven Sprachgebrauch erfordere.

[35] Bei der Auswertung von CLOZE-Test können verschiedene Formen der Bewertung unterschieden werden: 1. Exakter Wortscore, 2. Semantischer *score*, 3. *Alternative response score*. Bei Westhoff waren die Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen geringer, wenn die Tests nach dem ersten Verfahren ausgewertet wurden, aber wesentlich größer, wenn nach dem zweiten Verfahren bewertet wurde, was aus seiner Sicht die These belegt, dass die Personen in den Versuchsgruppen gelernt hätten, besser vorherzusagen.

Operationen"[36] durchzuführen. Im Unterschied zum Lesen in der Muttersprache, bei dem Vorhersagen in den Redundanzbereichen 4 und 5 nicht so wichtig sind, seien aber beim Lesen in der Fremdsprache genau diese formalen Operationen notwendig, um dadurch fehlende Kenntnisse in den Redundanzbereichen 1,2 und 3 kompensieren zu können.
Als alternative Erklärung wäre allerdings auch zu überlegen, ob die Schwierigkeit der Schüler, Kenntnisse aus den Redundanzbereichen 4 und 5 anzuwenden, nicht darin begründet liegen könnte, dass sie beim Lesen in der Fremdsprache ihre Aufmerksamkeit ganz einfach stärker auf einfache Dekodierungsprozesse auf der Wort- und Satzebene lenken müssen und daher zuwenig Verarbeitungskapazität für andere Operationen bleibt.

*Zusammenfassung*

Zusammenfassend muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Westhoffs lerntheoretische Überlegungen und seine Hinweise zur Organisation der Lehr/Lernsituation vor allem dazu dienen, seine Grundthese zu stützen. Lesen ist für ihn die Fähigkeit, einem Text möglichst rasch die benötigte Information zu entnehmen. Daher rezipiert er im Rahmen seiner lerntheoretischen Ausführungen vor allem handlungstheoretische Ansätze, da diese der von ihm beschriebenen Handlungsstruktur am besten entsprechen. Im Unterricht sollen dann Strategien des vorhersagenden Lesens unterrichtet und geübt werden, die es dem Leser ermöglichen, einerseits eigene Kenntnisse optimal einzusetzen, um Textinformationen vorauszusagen und andererseits die Informationen des Textes so effizient auszuwählen, dass mit Hilfe möglichst geringer Informationen aus dem Text dem Text selbst ein Maximum an Informationen entnommen werden kann. Die dafür geeigneten Lernaktivitäten müssen nach Westhoff erstens Handlungscharakter haben, zweitens der Struktur nach mit der späteren Leseaktivität möglichst weit übereinstimmen und drittens etappenweise aufgebaut sein, das heißt es sollen zuerst einzelne Strategien geübt werden, die später in Kombination mit anderen Strategien beherrscht werden müssen. (Westhoff 1987, S. 85 ff)
Auf die Notwendigkeit, Westhoffs Argumentation kritisch zu hinterfragen wurde schon weiter oben bei der Darstellung seiner Überlegungen immer wieder hingewiesen. Im nächsten Abschnitt sollen einerseits die Implikationen seiner Theorie im Hinblick auf die Präsentation von Texten im Fremdsprachenunterricht diskutiert und andererseits jene Punkte seiner Ausführungen benannt werden, die durchaus Anlass für alternative Ansätze bieten könnten.

### 3.1.5 Westhoffs Lesedidaktik als Ausgangspunkt alternativer Überlegungen

#### 3.1.5.1 Die Wirkung von Westhoffs Lesedidaktik

Westhoffs Ausführungen wurden in dieser Arbeit aus mehreren Gründen relativ ausführlich behandelt. Im Gegensatz zu anderen Beiträgen zum Lesen in der Fremdsprache orientiert er sich ganz an der Unterrichtspraxis und versucht, von theoretischen Überlegungen ausgehend direkte Handlungsanweisungen für den Unterricht zu formulieren, deren Relevanz und Validität er auch empirisch zu belegen versucht. Darüber hinaus gelingt es ihm, seine originellen Grundthesen mit Hilfe von Erkenntnissen aus der Lesetheorie und Psychologie überzeugend darzustellen. Nicht zufällig wurde Westhoff vom Verein für Lehrer in lebendigen Sprachen 1986 der Sprachpreis für seine Verdienste um die Erneuerung des Sprachunterrichts zuerkannt. Im Rahmen dieser Arbeit ist Westhoffs Darstellung auch insofern von Bedeutung, als sich auch diese Arbeit als praxisorientiert versteht und Wersthoffs Überlegungen wertvolle Hinweise dafür geben können, in welchen

[36] Piaget unterscheidet in den letzten beiden Phasen der kognitiven Entwicklung die Phase der konkreten Operationen von der Phase der formalen Operationen. (Inhelder/Piaget 1958) In der Phase der konkreten Operationen ist es für Kinder schwer, in „Möglichkeiten" zu denken, das heißt von Hypothesen auszugehen, Metaphern zu verstehen und über das eigene Denken nachzudenken. Mit zwölf Jahren wäre die Phase der konkreten Operationen nach Piaget allerdings abgeschlossen, was manche Kritiker für zu optimistisch halten. (Geensen 1979)

Bereichen die Leseforschung für die Frage nach der Präsentation von Texten im Unterricht relevant sein könnte.
Was die Präsentation von Texten im Unterricht betrifft, geht Westhoff insofern über die allgemeinen Vorgaben der kommunikativen Methode hinaus, als er deren Ausgangsposition zwar übernimmt, aber in Hinblick auf das Lesen konkretisiert. Auch bei Westhoff ist kommunikative Kompetenz das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, und auch Westhoff orientiert sich zunächst primär an der Zielfertigkeit Lesen, von der er seine Lehrzielbeschreibung ableitet und deren Handlungsstruktur er beschreibt.
Bei Westhoff geht es allerdings nicht mehr darum, im Unterricht einfach authentische Kommunikationssituationen abzubilden, in deren Rahmen Texte und das Lesen von Texten eine Rolle spielen, sondern es geht darum, Texte so zu präsentieren, dass ganz gezielt Strategien geübt werden, die auf Grund der Analyse der Handlungsstruktur für das Lesen in der Fremdsprache wichtig sind. Die Auswahl der Texte orientiert sich auch nicht an funktionalen Kriterien, wie von der kommunikativen Methode vorgegeben, sondern an der Brauchbarkeit dieser Texte für die auf der Basis der theoretischen Überlegungen entwickelten Übungen. Die Begründung dafür, dass authentische Texte im Unterricht eingesetzt werden sollen, ist nicht wie in der kommunikativen Methode die Forderung, dass Unterricht auf authentische Situationen, in denen diese Texte vorkommen, vorzubereiten hat, sondern Westhoffs Behauptung, dass sich die Regeln für Buchstaben- und Wortkombinationen am besten in authentischen Texten erkennen lassen.
Dass Westhoffs Lesedidaktik auch wirklich die Praxis des Fremdsprachenunterrichts nachhaltig verändert hat, kann allerdings nicht mit Sicherheit behauptet werden. Analysiert man gängige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, so folgen sie, was die Präsentation und den Einsatz von Texten im Unterricht betrifft, eher den sehr allgemein formulierten Prinzipien der kommunikativen Methode und den Vorgaben in Neuners Übungstypologie als dass der Versuch unternommen wird, Westhoffs Leseprogramm umzusetzen. Übungen, die aus Westhoffs Sicht dazu geeignet wären, Kenntnisse in den Redundanzfeldern 1,2 und 3 zu vermitteln, fehlen in den meisten Lehrbüchern völlig oder werden zumindest nicht als solche gekennzeichnet. Übungen die bei Westhoff die Anwendung von Kenntnissen aus den Redundanzfeldern 4 und 5 trainieren sollen, wie Lückentexte oder Aufgabenstellungen, bei denen Texte weitergedacht werden müssen, werden oft als Grammatik- oder Wortschatzübung gekennzeichnet oder sollen dem „kreativen Schreiben“ dienen. Insgesamt finden sich zwar etliche der von Westhoff beschriebenen Übungstypen in der einen oder anderen Variante in den Lehrbüchern, doch wird ihnen zumeist eine andere Funktion zugesprochen als in Westhoffs Lesedidaktik.
Die von Westhoff vorgeschlagene Vorgangsweise im Unterricht beim Einüben der jeweiligen Strategie bleibt in den Lehrbüchern überhaupt unberücksichtigt. Die einzelnen Phasen beim Einüben einzelner Strategien, von denen aus der Sicht Westhoffs vor allem die verbale Phase eine wichtige Rolle spielt, werden in keinem der gängigen Lehrbücher auch nur angedeutet, und auch der Versuch, von einfachen Strategien ausgehend zunehmend komplexere Strategien zu üben, spielt bei der Gestaltung der Aufgaben in den Lehrbüchern keine Rolle. Ein systematisches Lesetraining im Sinne Westhoffs setzt daher Lehrer und Lehrerinnen voraus, die in der Lage und bereit dazu sind, von sich aus Westhoffs Programm in ihren Unterricht einzubauen.

#### 3.1.5.2 Kritische Bemerkungen zu Westhoffs Lesedidaktik und weiterführende Fragen

Westhoffs Lesedidaktik ist ein wichtiger Schritt beim Versuch, einzelne Lehrzielbereiche im Fremdsprachenunterricht zu konkretisieren und theoretisch zu begründen. Dass durch die theoretische Begründung ein- und dieselbe Aufgabenstellung im Unterricht eine ganz andere Funktion bekommen kann, wurde soeben erwähnt und auch im Zusammenhang mit der Diskussion der Übungstypologien weiter oben ausführlich dargestellt. Da einerseits die Art der Berücksichtigung bestimmter Aufgaben und Übungen bei der Curriculms- und Unterrichtsplanung, sowie die Präsentation dieser Übungen und Aufgaben im Unterricht selbst stark davon abhängen, welche Funktion diesen Übungstypen zugeschrieben wird, und da jüngste Forschungsergebnisse belegen, dass es zumindest bei erwachsenen Lernern wichtig sein kann, im Unterricht explizit zu

begründen, was die Intention einzelner Übungen und Aufgaben ist (s.u.a.II.4), ist es notwendig, hier noch einmal auf einige Punkte in Zusammenhang mit Westhoffs Lesedidaktik hinzuweisen, die Anlass für eine kritische Diskussion sein können. Darüber hinaus sollen diese Bereiche dann Ausgangspunkt für alternative Überlegungen sein.
Ansatzpunkte für eine kritische Diskussion ergeben sich bei Westhoff auf zwei Ebenen, erstens einem übergeordneten Bereich, der ganz allgemein die Lehrzielbeschreibung, die Darstellung der Handlungsstruktur und die lerntheoretischen Überlegungen betrifft und zweitens einem Bereich, der sich auf die Darstellung von Detailproblemen bezieht.

*Kritische Anmerkungen zur Konzeption des Buches*

Wie schon weiter oben ausgeführt, müsste auf einer übergeordneten Ebene schon die Formulierung der Lehrzieldefinition überdacht werden. Den Prinzipien der kommunikativen Methode gemäß geht Westhoff bei seiner Lehrzieldefinition davon aus, was Lesen im späteren Gebrauchskontext der Fremdsprache für den Lerner bedeuten könnte. Das muss in der Folge im Unterricht geübt werden. Schon in der Einleitung zu dieser Arbeit (s.Einleitung,2) wurde allerdings darauf hingewiesen, dass die Übertragung deskriptiver Theorien auf den Unterricht nicht unproblematisch ist. So könnten durchaus auch andere Vorgehensweisen als die Imitation der Zielhandlung im Unterricht zu den gewünschten Resultaten führen. Wie schon bei der Darstellung von Westhoffs Überlegungen ausgeführt, könnten sich andererseits auch ganz andere Lehrzielbeschreibungen, die sich zum Beispiel an der Funktion des Lesens für den Spracherwerb selbst orientieren, für den Fremdsprachenunterricht als sinnvoll herausstellen. Dies würde auch Portmanns Forderung, dass sich didaktische Fragestellungen immer am Wie des Fremdsprachenlernens orientieren müssten, eher entsprechen.
Wie die Darstellung von Westhoffs Lesedidaktik deutlich gemacht haben sollte, wird auch die Analyse der Handlungsstruktur ganz der Lehrzielformulierung untergeordnet und auf diese bezogen. Westhoff erweitert dabei insofern frühe kommunikative Ansätze, als er sich überhaupt die Frage stellt, wie die von ihm definierte Zielfertigkeit analysiert und beschrieben werden kann. Seine Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung gehen daher in der Folge auch über eine bloße Simulation der Zielhandlung im Unterricht hinaus, trotzdem lässt er sich bei der Darstellung der Handlungsstruktur immer von seiner Definition dessen, was Lesen bedeutet, leiten. So wählt er bei der schwierigen Aufgabe, eine so komplexe Fertigkeit wie das Lesen darzustellen und auf den Fremdsprachenunterricht zu beziehen, primär jene Elemente der Lesetheorie aus, die seine Thesen unterstützen.
Da Westhoff konsequenterweise auch seine lerntheoretischen Überlegungen auf die Darstellung der Handlungsstruktur bezieht, wäre auch hier, auf der dritten übergeordneten Ebene, zu überlegen, inwiefern andere lerntheoretische Ansätze herangezogen werden müssten, wenn für das Lesen im Fremdsprachenunterricht eine andere Lernzielbeschreibung formuliert würde und sich daraus in der Folge eine andere Beschreibung der Handlungsstruktur ergäbe.

*Kritische Anmerkungen zu Details in Westhoffs Lesedidaktik*

Akzeptiert man die eben formulierten kritischen Einwände auf der übergeordneten Ebene und betrachtet man dann Westhoffs Argumentation im Detail, ergeben sich ganz konkrete Fragestellungen, die hier vorerst zusammengefasst werden und auf die im zweiten Teil dieser Arbeit genauer eingegangen werden soll.
Westhoffs Beschreibung der Handlungsstruktur für das Lesen wird von einer zentralen Grundfrage geleitet: Warum ist es möglich, beim Lesen sehr viel schneller Informationseinheiten wahrzunehmen, als dies die physische Struktur unseres Wahrnehmungsapparates vermuten ließe?

Auf den Zusammenhang zwischen dieser Fragestellung und Westhoffs Lehrzielformulierung wurde schon weiter oben hingewiesen. Problematisch bei dieser Art der Fragestellung ist einerseits die Tatsache, dass sie wohl nicht allein die zentrale Frage sein kann, wenn die Funktion des Lesens für das Fremdsprachenlernen selbst im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen soll. Darüberhinaus fällt auf, dass Westhoff ohne größere Bedenken ausschließlich Theorien über das muttersprachliche Lesen heranzieht, um diesen Bereich darzustellen.
Da seine Analyse darauf abzielt, das „Vorhersagen" als wichtige Strategie beim Lesen zu begründen, fallen Bereiche, die seine Grundthese weniger gut illustrieren, bei der Darstellung des Leseprozesses eher kurz aus. So wird zum Beispiel das Phänomen der „Direkten Identifikation" beim Erkennen von Wörtern und Wortteilen von Westhoff zwar erwähnt (Westhoff 1987, S.37f.), es wird ihm allerdings im weiteren Verlauf der Argumentation keine größere Bedeutung zugemessen. Ausgehend von der Beschreibung des Leseprozesses könnten aber sehr wohl Argumente dafür gefunden werden, im Sprachunterricht diesem Phänomen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und Lehr- und Lernverfahren zu entwickeln, die den Lernern helfen, Wörter schneller direkt zu erkennen, ohne sie erraten zu müssen. Dafür wäre es aber notwendig, den Prozess der Worterkennung genauer zu analysieren und die Voraussetzungen zu beschreiben, unter denen eine „Direkte Identifikation" möglich ist. Dasselbe gilt für den Erwerb von Kenntnissen über Satzstrukturen und Wortkombinationen. Auch hier bleibt Westhoff bei der Beschreibung der Handlungsstruktur recht allgemein und seine Vorschläge für den Erwerb dieser Kenntnisse beschränken sich auf den Vorschlag, Lerner mit möglichst viel authentischem Sprachmaterial zu konfrontieren. Im zweiten Teil dieser Arbeit soll versucht werden, vor allem diesen Bereichen des Leseprozesses mehr Beachtung zu schenken und Verfahrensweisen im Unterricht vorzustellen, die helfen könnten, die notwendigen Kenntnisse zu vermitteln.
In diesem Zusammenhang könnte es sich auch durchaus als sinnvoll herausstellen, die drei von Westhoff als wichtig charakterisierten Strategien beim Lesen, nämlich (1) Konzentration auf distinktive Merkmale, (2) Eliminierung von Alternativen durch „absteigende" Verarbeitung" und (3) Akzeptanz eines gewissen Fehlerrisikos, im Unterricht nicht zu üben, sondern ihnen zumindest phasenweise sogar entgegenzuarbeiten. Wenn es beim Lesen (auch) darum gehen soll, das Schriftbild von einzelnen Wörtern nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern, könnte es sinnvoll sein, im Unterricht „intensivere" Formen der Auseinandersetzung mit Texten zu praktizieren als dies Westhoff vorschlägt.
Westhoff geht davon aus, dass beim Lesen mindestens fünf Redundanzbereiche wichtig wären, wobei allerdings nicht alle diese Bereiche für ihn dieselbe Bedeutung haben. Sein Hauptanliegen scheint darin zu bestehen, aufzuzeigen, wie die Anwendung von logischen Kenntnissen (= Redundanzbereich 4) und die Anwendung von Weltwissen (= Redundanzbereich 5) beim Lesen im Unterricht trainiert werden können. Diese Fähigkeit ist aus der Sicht Westhoffs für Fremdsprachenlerner besonders wichtig, da sie helfen kann, fehlende Kenntnisse in den Redundanzbereichen 1,2 und 3 zu kompensieren. Sein Beitrag ist insofern wichtig, als er einen in der Vergangenheit im Fremdsprachenunterricht vernachlässigten Bereich beschreibt und die von ihm dargestellten Lesestrategien für Fremdsprachenlerner bei der Rezeption fremdsprachlicher Texte wahrscheinlich auch wirklich von Nutzen sein können.
Dennoch muss bezweifelt werden, ob es das primäre Ziel des Unterrichts sein kann, Lernern Strategien beizubringen, mit deren Hilfe sie bei der Konfrontation mit fremdsprachigen Texten - etwas überspitzt formuliert - doch noch etwas verstehen, auch wenn sie nichts verstehen. Westhoffs Fertigkeitstraining mag als Prüfungsvorbereitung und als Vorbereitung auf die Konfrontation mit der fremdsprachigen Wirklichkeit wichtig und sinnvoll sein, zu überlegen wäre allerdings, inwiefern es im Unterricht nicht auch notwendig ist, das Lesen bzw. die Möglichkeit, den Lernern Texte schriftlich zu präsentieren zu nutzen, um zum Beispiel die nachhaltige Verankerung lexikalischer Elemente im Gedächtnis zu unterstützen, was in der Folge doch auch wieder zu einer Verbesserung der Lesefertigkeit führen könnte.
Westhoff lässt in seiner Arbeit außerdem die Frage außer Acht, inwieweit beim Lesen ein Transfer verschiedener Teilfertigkeiten aus der Muttersprache in die Fremdsprache möglich ist oder sogar

vorausgesetzt werden kann. Vielleicht ließen sich bestimmte von Westhoff beschriebene Lesestrategien besser und einfacher in der Muttersprache trainieren. Auch Grellet schlägt dies für einige ihrer Übungen vor. Die hauptsächliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts wäre es dann, zu zeigen, wie diese Lesestrategien auf fremdsprachige Texte angewendet werden könnten.
Die empirischen Belege, die Westhoff zur Unterstützung seiner Theorie anführt, müssen nicht unbedingt im Widerspruch zu dem eben Gesagten stehen. Westhoff konnte zeigen, dass Lerner, die sein Lesetraining absolviert hatten bei CLOZE-Tests besser abschnitten als Lerner aus Vergleichsgruppen. Ein signifikanter Unterschied der Testergebnisse ergab sich allerdings nur, wenn als Auswertungsverfahren semantisches *scoring* angewandt wurde, woraus Westhoff den Schluss zog, dass die Lerner aus den Versuchsgruppen besser vorhersagen gelernt hätten. Wie bei allen empirischen Untersuchungen dieser Art lässt sich allerdings ein direkter Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Verfahren, die im Unterricht angewandt wurden, nur sehr bedingt herstellen. Zieht man in Betracht, dass die Versuchspersonen neben dem Übungsprogramm im Unterricht auch noch ein intensives Leseprogramm zu Hause absolvieren mussten (7-8 Bücher), so wird es noch schwieriger, eine direkte Relation zwischen dem Übungsprogramm und den Testresultaten herstellen. Die Fähigkeit, Wörter aus dem Kontext zu erschließen, könnte sich durch den starken Input entwickelt haben, bei dem ja nach Westhoff vor allem Kenntnisse in den Redundanzfeldern 1,2 und 3 erworben würden. Inwiefern das Vorhersagen für diese Lerner beim Lesen wirklich eine Rolle spielt, ist durch den Test allein noch nicht geklärt.
Westhoffs Verdienste um eine Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf das Lesen sind unumstritten und wurden oben ausführlich erwähnt. Dennoch ist seine Argumentation, wie eben beschrieben, in mehrfacher Hinsicht nicht stringent und überzeugend genug. Die Beschreibung des mutter- und fremdsprachigen Leseprozesses in Westhoffs Darstellung erscheint zu stark an der These orientiert zu sein, dass Lesen eine Vorhersagetätigkeit sei. Dass andere Forscher, die sich gründlich mit dem Phänomen des Leseprozesses auseinandergesetzt haben, oft zu gegensätzlichen Ergebnissen kommen, was Westhoffs Grundthese betrifft, soll im folgenden Abschnitt an Hand von Madeline Lutjeharms Beitrag zur fremdsprachigen Lesedidaktik gezeigt werden.

## 3.2 Gerard Westhoff gegen Madeline Lutjeharms - Zwei unterschiedliche Modelle des Leseprozesses?

### 3.2.1 Lutjeharms Kritik an Westhoff

Im Gegensatz zu Westhoff geht es Madeline Lutjeharms bei ihrer Darstellung des fremdsprachlichen Leseprozesses nicht darum, aufbauend auf lesetheoretischen Erkenntnissen eine fremdsprachliche Lesedidaktik zu entwickeln. Deshalb stellt sie sich vordergründig auch nie die Frage nach der Funktion des Lesens im Unterricht, nach relevanten Lehr- und Lernzielen oder der Umsetzbarkeit von Erkenntnissen über den Leseprozess im Unterricht. Ihr geht es primär um die Beschreibung von Strategien und Prozessen beim Lesen ganz allgemein und beim Erwerb der Lesefertigkeit in der Fremdsprache. Dabei konzentriert sie sich ganz im Gegensatz zu Westhoff auf die "niederen", in der Muttersprache normalerweise automatisch funktionierenden Verarbeitungsebenen des Leseprozesses, weil diese aus der Sicht Lutjeharms „für die Entwicklung der fremdsprachigen Lesefertigkeit ausschlaggebend sind." (Lutjeharms 1988, S.2)
In ihrer Arbeit sammelt Lutjeharms unzählige Forschungsdaten aus der internationalen Leseforschung. Sie beschreibt im ersten Teil ihres Buches ausführlich den Leseprozess in der Muttersprache und versucht im zweiten Teil darzustellen, inwiefern sich der fremdsprachige Leseprozess davon unterscheidet. Dabei beschreibt sie immer wieder Situationen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Da sich Lutjeharms Arbeit primär als eine theoretisch orientierte versteht (Lutjeharms 1988, S.3), dienen diese eigenen empirischen Daten nicht wie bei Westhoff dazu, Handlungsanweisungen für den Unterricht in Bezug auf das

Leseverstehenstraining zu überprüfen, sondern haben ausschließlich die Funktion, Thesen aus der gründlich aufgearbeiteten Literatur zum mutter- und fremdsprachigen Lesen zu illustrieren.
Das Ziel meiner Arbeit ist es, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten der Textpräsentation Lehrern und Lehrerinnen im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen und welche Argumente für den Einsatz bestimmter Präsentationsformen angeführt werden können. Dabei spielen Erkenntnisse aus der Leseforschung eine nicht unbedeutende Rolle, und es wird im zweiten Teil notwendig sein, bei der Beschreibung möglicher Vorgangsweisen im Unterricht diese Erkenntnisse auch zu berücksichtigen. An dieser Stelle geht es vorerst darum, nach den nur sehr allgemein formulierten Vorgaben für das Lesen im Unterricht durch die kommunikative Methode, Westhoffs schon wesentlich gründlicheres und besser begründetes lesedidaktisches Konzept an einer wissenschaftlichen Arbeit zu messen, die sich noch genauer mit den grundlegenden psycholinguistischen Prozessen des Lesens auseinandersetzt.
Lutjeharms Buch liest sich streckenweise als Antithese zu Westhoffs Lesedidaktik und versteht sich wohl auch teilweise als eine solche. Schon in der Einleitung wird darauf hingewiesen, dass die Auffassungen von Goodman und Smith über den Leseprozess, auf die sich teilweise auch Westhoff stützt, nicht der Realität entsprechen und veraltet sind. (Lutjeharms 1988, S.1) Goodman und Smiths Annahmen, dass das Lesen als Vorhersagetätigkeit betrachtet werden kann, seien zwar für die Gestaltung eines kognitiven Fremdsprachenunterrichts nicht ungeeignet, ihr Modell, das sogenannte „psycholinguistische" oder „Analyse durch Synthese Modell" (Gibson/Levin 1976, S.450) entspreche aber aus mehreren Gründen nicht der Realität. Erstens haben Goodman und Smith zwar überzeugend gezeigt, dass man in der Muttersprache oft raten und vorhersagen kann, das bedeutet aber nicht, dass es der geübte Leser auch wirklich tut. Seit 1980 gilt als gesichert, dass geübte Leser vor allem deshalb besser sind als schwache Leser, weil sie auf den unteren, automatisierten Ebenen der Verarbeitung schneller vorgehen, das heißt sehr stark datengetrieben verarbeiten. (Graesser/Riha 1984, S.211 f.) Zweitens ist aus der Sicht Lutjeharms das Vorhersagen beim Lesen in der Fremdsprache nicht immer die zweckmäßigste Strategie, eine Feststellung, die auch meiner eigenen Unterrichtserfahrung entspricht. Sehr oft schlagen Lerner beim kontextuellen Raten Lösungen vor, die zwar gut gefunden wurden in dem Sinne, dass alle möglichen Hinweise beachtet wurden und dass völlig logisch inferiert wurde. Trotzdem ist die Lösung oft falsch, wobei das einzige Kriterium für die Abweisung der Lösung die besseren Fremdsprachenkenntnisse des Lehrers sind. Lutjeharms schließt daraus, dass Sprache in Wirklichkeit wohl nicht so redundant sei, dass wirklich viel vorhergesagt werden könnte.
Vor allem im dritten Teil ihrer Arbeit, in dem sie das Lesen in der Fremdsprache beschreibt, konkretisiert und verstärkt sie ihre Kritik. Zuerst zeigt sie, dass das Lesemodell von Goodman und Smith die Grundlage für sehr viele Beiträge zum fremdsprachigen Lesen bildet (Mackay, Barkman und Jordan 1979, Widdowson 1983). Als mögliche Gründe für die Vorliebe der Didaktiker an diesem Modell nennt sie einerseits die Tatsache, dass der Begriff „psycholinguistisch" die Neugier vieler Didaktiker weckt[37] und die Theorien von Goodman und Smith auch in einer populärwissenschaftlichen Fassung vorliegen[38] (Smith 1978), andererseits nennt sie als Grund für die Popularität dieses Modells die Ablehnung des mühsamen Wort-für-Wort Lesens im Unterricht und die Möglichkeit, auf den Überlegungen von Goodman und Smith aufbauend, pädagogisch wirksame Lesestunden gestalten zu können. Lutjeharms führt allerdings nicht weiter aus, was sie unter „pädagogisch wirksam" versteht. Ein weiterer von Lutjeharms nicht genannter Grund für die Vorliebe vieler Didaktiker für dieses Modell scheint mir darin zu liegen, dass es, wie weiter oben gezeigt wurde, mit den Grundsätzen der kommunikativen Methode, an der sich die

---

[37] Lutjeharms kritisiert, dass das Lesemodell von Goodman und Smith immer als das „psycholinguistische" Modell bezeichnet wird. Die Psycholinguistik ist eine Wissenschaft, die sich immer weiter entwickelt. Das Adjektiv „psycholinguistisch" sollte daher aus Lutjeharms Sicht nicht ausschließlich auf ein heute sehr umstrittenes Lesemodell der siebziger Jahre angewandt werden. (Lutjeharms 1988, S. 139)

38 Lutjeharms Kapitel über „Die Forschung zum Leseprozess in der Fremdsprache" (Lutjeharms 1988, S 138 ff) lässt sich auch als Kritik an der Theoriefeindlichkeit der Didaktik lesen, was unter anderem auch aus dieser Bemerkung über die Ursachen für die Popularität des psycholinguistischen Modells hervorgeht.

Fremdsprachendidaktik in den siebziger und achtziger Jahren primär orientierte, besonders gut vereinbar ist.
Als weitere Belege dafür, dass das „psycholinguistische" Lesemodell nicht der Realität des fremdsprachlichen Lesens entsprechen kann, zitiert Lutjeharms Yorio (1971, S.110ff.), Clarke (1979,1980) und Hudson (1982), die in ihren Untersuchungen feststellen mussten, dass die Rolle der rein sprachlichen Faktoren im fremdsprachigen Leseprozess, das heißt die Rolle von Sprachkenntnissen wesentlich größer ist, als auf Grund der sogenannten „psycholinguistischen" Sichtweise des Leseprozesses, von der diese Forscher bei ihren Untersuchungen ausgegangen waren, zu erwarten war. (Lutjeharms 1988, S.139 ff.)
Aus dieser Perspektive heraus kritisiert Lutjeharms dann auch Westhoffs Lesedidaktik:

In seiner Dissertation „Voorspellend lezen" (Vorhersagendes Lesen, 1981) hat Westhoff die Theorien von Goodman und Smith weiter ausgearbeitet, allerdings spekulativ. ... Westhoffs didaktischer Beitrag ist originell, und einige seiner Übungsformen sind durchaus verwendbar, doch sind die theoretischen Erörterungen infolge des falschen Ausgangspunktes wenig sinnvoll. (Lutjeharms 1988, S. 140)

Lutjeharms Kritik beschränkt sich nicht auf diese generelle Formulierung sondern wird an einigen Stellen ihres Buches konkreter: So stellt sie auch Westhoffs Behauptung in Frage, dass der Leser in der Fremdsprache stärker von der visuellen Information abhängig sei als der Leser in der Muttersprache, da ihm „Kenntnisse aus eigenem Besitz" für die Redundanzfelder eins bis fünf fehlen und er daher nicht so gut raten kann wie der muttersprachige Leser. (ibid. S 247) Westhoff nimmt an, dass bei der Aufnahme visueller Information das Arbeitsgedächtnis eines fremdsprachigen Lesers so sehr beansprucht würde, dass dieser nicht in der Lage sei, Informationen aus dem Kontext aufzunehmen und Vorhersagen mit Hilfe des Kontextes zu bestätigen oder zu widerlegen. Lutjeharms hält dem entgegen, dass das Problem des fremdsprachigen Lesers nicht darin besteht, dass er nicht raten kann, weil er durch die Aufnahme visueller Information zu sehr beschäftigt ist, um Vorhersagen zu machen, sondern dass er im Gegenteil durch seine mangelnde Sprachbeherrschung zum Raten gezwungen wird und es gerade dadurch zu Lesefehlern kommt: Die visuelle Information hilft dem Leser in der Fremdsprache oft überhaupt nicht, da es ihm an Sprachkenntnissen mangelt. In der Folge setzen fremdsprachige Leser Vermeidungsstrategien ein: Sie versuchen nicht mehr, durch Inferieren die Bedeutung eines Wortes zu dekodieren, sondern sie raten ganz einfach. Lesefehler entstehen dann meist durch Vermeidungsstrategien, indem der Leser Textstellen einfach übergeht, durch nachträgliches falsches Raten oder - auf der graphophonischen Ebene - durch Raten auf Grund von ungenügender Information, wenn beispielsweise nur der Wortanfang aufgenommen worden ist. Lutjeharms führt auch diese falsche Annahme Westhoffs darauf zurück, dass er sich zu stark auf das „psycholiguistische" Lesemodell von Goodman und Smith bezieht.

### 3.2.2 Der Leseprozess in der Muttersprache bei Westhoff und Lutjeharms

Trotz aller oben angeführter, gut begründeter Argumente gegen das „Analyse durch Synthese Modell", stellt sich allerdings die Frage, wie weit Lutjeharms Kritik Westhoffs Überlegungen ganz grundsätzlich in Frage stellt und damit auch sein lesedidaktisches Modell als Ganzes wertlos erscheinen lässt. Dadurch nämlich, dass bei Westhoff die niederen Ebenen der Informationsverarbeitung beim Lesen keine so große Rolle spielen und er sich, wie oben gezeigt wurde, bei der Entwicklung seiner lesedidaktischen Vorgaben vor allem auf die Anwendung von Kenntnissen auf den Redundanzebenen vier und fünf, das heißt auf die Anwendung von Kenntnissen über logische Strukturen und die Anwendung von Kenntnissen über die Welt konzentriert, fallen der falsche bzw. einseitige lesetheoretische Ausgangspunkt und daraus resultierende Annahmen über den fremdsprachlichen Leseprozess nicht auf. Westhoffs Argumentation wirkt trotzdem überzeugend und kohärent..
Dass das Vorhersagen beim Lesen nämlich sehr wohl eine Rolle spielen kann, zeigt auch Lutjeharms bei ihrer Darstellung des Leseprozesses. Wie Westhoff weist auch sie immer wieder

darauf hin, dass das Lesen ein interaktiver Prozess ist, bei dem datengetriebene aber auch erwartungsgeleitete Prozesse eine Rolle spielen. Ihre Beschreibung des muttersprachlichen Leseprozesses unterscheidet sich daher vor allem durch die Ausführlichkeit der Darstellung von der Beschreibung Westhoffs, nicht aber bezüglich des Inhaltes.
Was die niederen Ebenen der Verarbeitung betrifft, zeigt auch Lutjeharms, dass die Buchstabenredundanz, das heißt die Vorhersagbarkeit von Buchstabenkombinationen das Erkennen und Lesen von Wörtern erleichtert. Im Englischen soll diese Redundanz 60% betragen (Kintsch 1970 a, S. 180), und auch im Deutschen sind zwei Drittel aller Buchstaben redundant. Auch die Reihenfolge der Buchstaben ist redundant, so dass es im Englischen und Französischen und wohl auch in anderen Sprachen für über 90% der unflektierten Wörter für die in dem Wort enthaltenen Buchstaben nur ein sinnvolles Anagramm gibt, nämlich das Wort selbst (Chambers 1979, S.225 ff.) Neurologische Untersuchungen zeigen, dass der Leser diese Redundanz auch wirklich ausnutzt (Deloche et al. 1980, S.528f). Darüberhinaus werden Wörter auch schneller gelesen, da sich Leser auf den Wortanfang konzentrieren und dies oft schon ausreicht, um das ganze Wort zu erkennen. So fanden Taft und Forster heraus, dass bei mehrsilbigen Wörtern die Repräsentation der ersten Silbe, eventuell der ersten Silbe nach der Vorsilbe schon Zugriff zum inneren Lexikon gibt (1976, S.616 f.). Ein weiterer Faktor, der die Worterkennung beschleunigt, sind Rechtschreibmuster oder Buchstabengruppen. So können Pseudowörter, die den Rechtschreiberegeln einer Sprache entsprechen, zum Beispiel schneller erkannt werden als solche, bei denen das nicht der Fall ist. (Adams 1979, S.135) Erklärt wird dieses Phänomen mit der Annahme, dass Buchstaben, die häufig zusammen vorkommen oft auch gleichzeitig aktiviert werden, was ihre Assoziation und das Wiederabrufen erleichtert. (ibid., S.135) Außerdem erleichtert eine hohe Frequenz die Wiedererkennung, da diese Buchstabenkombinationen und Wörter dann auch öfter aktiviert werden.
Die Frage, wie weit eine Rateaktivität bei dieser Art der Worterkennung eine Rolle spielt, ist nicht geklärt. Vielleicht können Stimuli, die wahrscheinlicher sind, schon bei geringerer sensorischer Information wahrgenommen werden (Adams 1979, S.138, 168), was einer perfektionierten Art des Ratens entsprechen würde, vielleicht nehmen wir aber auch schon auf der Ebene des Kurzzeitgedächtnisses automatisch Wörter wahr und nicht einzelne Buchstaben (Kintsch 1970 a, S.175). Insgesamt widerspricht Lutjeharms Darstellung in diesem Punkt nicht Westhoffs Versuch, den Prozess der beschleunigten Wortwahrnehmung durch gute Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen zu erklären.
In einem eigenen Abschnitt im ersten Teil ihres Buches beschäftigt sich Lutjeharms dann auch explizit und ausführlicher mit der Rolle der Vorhersage beim Lesen in der Muttersprache. (Lutjeharms 1988, S.86 ff.) Hier wiederholt sie die schon oben zitierte Kritik an Goodmans Lesemodell, der Lesen als „Ratespiel“ definiert. Auch Oller nimmt mit seiner Vorstellung von einer Erwartungsgrammatik an, „dass der Hörer (oder Leser) den inneren Plan des Sprechers bereits vorwegnimmt, indem er laufend Hypothesen darüber aufstellt, was wahrscheinlich das nächste Element in der Folge von Sprachsignalen sein wird, die der Produzent hervorbringt.“ (Oller 1973, S.14 f.)
Doch da die datengetriebene Worterkennung vor allem bei geübten Lernern ein wesentlich schnellerer und effizienterer Prozess wäre als das Erkennen von Wörtern auf Grund des Kontextes, ist es sehr fraglich ob im normalen Leseprozess tatsächlich dauernd Hypothesen aufgestellt werden. (Besner et al. 1984, S. 132 f., Perfetti et al. 1979, S.281) Außerdem fanden Mitchell und Green heraus, dass es beim Lesen am Satzende eine deutliche Pause gibt, obwohl auf Grund der Vorhersagetheorie zu erwarten wäre, dass das Satzende schneller gelesen wird. (Mitchell/Green 1978, S.626,616,623 ff.) Wahrscheinlich verbinden die Leser in dieser Pause die eben gelesene Information mit der vorhergegangenen, bevor sie weiterlesen. Auch andere Forscher gehen davon aus, dass es beim normalen Lesevorgang kaum Hypothesen über die jeweils folgende Informationen gibt, weil die Prozesse auf den unteren Ebenen viel schneller verlaufen als dies mit Hilfe von Vorhersagetätigkeit möglich wäre. (Clifton et al. 1984, S. 699, 705; Mitchell 1983, S. 116-123)

Dennoch muss Lutjeharms zugestehen, dass das Vorhersagen beim Lesen wichtig sein kann. So zitiert auch sie Untersuchungen, die zeigen, dass ein vorhersagender Kontext die Verarbeitung erleichtert (Cairns et al. 1981, S. 446, 449 f.) und stellt fest, dass die „Miscue analysis" beim lauten Lesen zeigt, dass es anscheinend doch Erwartungen auf der Satzebene gibt, die dazu führen können, dass falsche Wörter gelesen werden oder die Intonation nicht angepasst ist. Lutjeharms räumt auch ein, dass auf der Textebene sehr wohl Hypothesenbildung anzunehmen ist, „da Leser normalerweise mit einer Intention an einen Text herangehen, was zu einer Hypothese über den Textinhalt führt. Auch Schemawissen führt zu starken Erwartungen auf der semantischen Verarbeitungsebene." (Lutjeharms 1988, S.87) Im Vergleich zum muttersprachigen Lesen ist das Vorhersagen beim fremdsprachigen Lesen allerdings wichtiger, wie Lutjeharms zusammenfassend feststellt:

> Lernpsychologisch gesehen ist die Entwicklung der Hypothesenbildung gerade dann wichtig, wenn der Leseprozeß Störungen unterworfen ist, wie sie z.B. im fremdsprachigen Leseprozeß durch fehlende Sprachkenntnisse auftreten können. (Lutjeharms 1988, S.87)

Doch nicht nur beim fremdsprachigen, sondern auch beim muttersprachlichen Lesen spielen Erwartungen eine Rolle, und es ist von einer mehr oder weniger ausgeprägten Erwartungshaltung des Lesers auszugehen, die sich auf die Erfahrungen des Lesers stützt. Diese Erwartungen werden allerdings nicht bewusst eingesetzt, sondern gehören zu den Automatismen. So benutzen Leser beim Satzverstehen spezifische lexikalische Information, um zum Beispiel bei Verben bestimmte Nominalphrasen zu antizipieren. (Clifton et al. 1984, S. 696f.)
Die Differenzen zwischen Westhoffs und Lutjeharms Sichtweise scheinen, zumindest was das Lesen auf den niederen Ebenen der Textverarbeitung betrifft, auf unterschiedliche Interpretationen in Bezug auf die Bewusstheit dieses Prozesses hinauszulaufen. Lutjeharms scheint Westhoff zu unterstellen, dass dieser relativ aufwendige Prozesse der Vorhersage auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung annimmt, was dieser allerdings nicht explizit tut. Westhoff umgeht vielmehr die komplexe Frage, welcher Art die Prozesse sind, die beim Lesen auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung ablaufen und beschreibt lediglich einige wahrnehmungspsychologische Prinzipien, die durchaus mit Lutjeharms Beschreibung in Einklang zu bringen sind.
Ganz im Sinne Westhoffs weist dann aber Lutjeharms an mehreren Stellen in Bezug auf die Beschreibung des muttersprachigen Leseprozesses immer wieder auf die wichtige Rolle von Vorerfahrungen bzw. Erwartungen beim Lesen hin. Schon in der Einleitung stellt sie fest, dass Sinnentnahme ohne außersprachliche Kenntnisse nicht möglich sei (Lutjeharms 1988, S. 15), und im Kapitel über die Informationsaufnahme auf der semantischen Ebene und die Speicherung dieser Information weist sie auf die wichtige Rolle des Vorwissens hin. (ibid., S. 113 ff) So konnte experimentell festgestellt werden, dass es vom Vorwissen abhängt, welche Informationen der Leser aufnimmt und wie er sie aufnimmt. (vgl für Literaturangaben Lipson 1982, S. 258; Freedle/Fine 1982, 268 ff.; Abbott et al. 1985, S. 180; Langer 1984, S. 471)
Doch nicht nur die Informationsaufnahme wird durch Vorwissen oder Weltkenntnis beeinflusst, sondern auch das Behalten. Wer über ein Thema gut informiert ist, behält mehr Textinformationen, da er schon über eine entwickelte Wissensstruktur verfügt und daher besser im Stande ist, die einzelnen Komponenten der Information zu integrieren und aufeinander zu beziehen. Wenn es gelingt, vor dem Lesen des Textes zum Beispiel mit Hilfe von Überschriften, Assoziationen zum Hauptbegriff oder zu den Hauptbegriffen geeignete Erwartungshaltungen aufzubauen, wird die Verarbeitung der Textinformation zweckmäßiger, weil das Arbeitsgedächtnis sofort richtig eingesetzt werden kann und entsprechende Stellen im Langzeitgedächtnis aktiviert werden. Die neue Information kann erst in die kognitive Struktur eingeführt werden, wenn es Begriffe gibt, die die Einordnung ermöglichen. (Ausubel 1960, S. 267; Shimmerlik 1978, S. 110)
In einem eigenen Abschnitt beschäftigt sich Lutjeharms mit Modellen, die die Interaktion der verschiedenen Ebenen im Leseprozess beschreiben. Sie unterscheidet (1) datengetriebene Modelle des Leseprozesses, bei denen der Leser nach den hierarchischen Stufen des Leseprozesses vorgeht, also von der Buchstaben- über die Wortebene zu der abstrakten semantischen Repräsentation, wie

zum Beispiel das Informationsverarbeitungsmodell von Gough (Gough 1976), (2) erwartungsgeleitete Modelle, die davon ausgehen, dass Prozesse höherer Ordnung einen steuernden Einfluss auf die Prozesse niedrigerer Ordnung haben, wie das Modell von Goodman, und (3) interaktive Modelle. Während man im erwartungsgeleiteten Modell von einer fertigen Vorstellung ausgeht, die nur kontrolliert und eventuell adaptiert werden muss, wird nach dem datengetriebenen Modell die Vorstellung erst nach und nach aufgebaut und allmählich spezifiziert. Lutjeharms stellt fest, dass im Prinzip beide Verfahrensweisen möglich sind und geht deshalb in der Folge von einem interaktiven Modell aus, bei dem beide Strategien komplementär und gleichzeitig eingesetzt werden. Sie bezieht sich in diesem Zusammenhang unter anderem auf Rumelhart, der das interaktive Modell ausgearbeitet hat (Stanovich 1980, S. 35; Stevens/Rumelhart 1975), und zitiert mehrere empirische Studien, die die Annahme eines interaktiven Leseprozesses unterstützen. (Lutjeharms 1988, S. 133).
Wie, inwiefern und wann erwartungsgeleitete und datengetriebene Prozesse bei der Textverarbeitung eingesetzt werden und wie und warum sie interaktiv sind, ist noch nicht geklärt. Lutjeharms beschreibt in diesem Zusammenhang recht ausführlich die verschiedenen Standpunkte. Ein wirklicher Widerspruch zu Westhoffs Beschreibung des Leseprozesses ist auch hier nicht festzustellen. Lutjeharms Darstellung ist wesentlich ausführlicher, detaillierter und geht gründlicher auf Problembereiche ein. Doch im Prinzip geht aus ihrer wie auch aus Westhoffs Beschreibung des Leseprozesses hervor, dass beim Lesen nicht nur erwartungsgeleitete sondern auch datengetriebene Prozesse eine Rolle spielen.

### 3.2.3 Der Leseprozess in der Fremdsprache bei Lutjeharms und Westhoff

#### 3.2.3.1 Allgemeine Überlegungen

Der Unterschied zwischen dem Leseprozess in der Muttersprache und dem Leseprozess in der Fremdsprache ist aus der Sicht Lutjeharms gradueller, aber nicht prinzipieller Natur. (Lutjeharms 1988, S. 291)[39] Der Leser in der Fremdsprache kann im Prinzip auf dieselben kognitiven Strategien oder Prozesse zurückgreifen, die ihm, wenn er das Lesen in der Muttersprache beherrscht, auch dort zur Verfügung stehen.
Dies betrifft nicht nur den fremdsprachigen Leseprozess selbst, sondern auch den Erwerb rezeptiver Fertigkeiten in der Fremdsprache, bei dem auf Fertigkeiten zurückgegriffen werden kann, die schon in der Muttersprache erworben wurden: So kann durch die Vorgabe von sprachlichem Material beim Erwerb einer rezeptiven Fertigkeit in der Fremdsprache wesentlich stärker von vorhandenen Kenntnissen und Strategien ausgegangen und an diese angeknüpft werden als dies zum Beispiel beim Erwerb einer produktiven Fertigkeit der Fall ist. (ibid., S. 9)
Prinzipiell lassen sich auf allen Ebenen der Textverarbeitung beim Lesen in der Fremdsprache und beim Lesen in der Muttersprache dieselben Verarbeitungsprozesse feststellen. Folgerichtig gliedert Lutjeharms den dritten Teil ihrer Arbeit auch auf dieselbe Art und Weise wie das zweite Kapitel ihres Buches, in dem sie den muttersprachlichen Leseprozess beschreibt: Im Rahmen von drei thematisch geordneten Abschnitten, nämlich (1) Leserabhängige Faktoren, (2) Textabhängige Faktoren, und (3) Interaktion Leser-Text wird der fremdsprachige Leseprozess in Hinblick auf die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten im Vergleich zum muttersprachigen Lesen analysiert.
Was diese prinzipielle Betrachtungsweise des fremdsprachigen Leseprozesses betrifft, deckt sich Lutjeharms Analyse auch hier weitgehend mit Westhoffs Beschreibung des fremdsprachigen Leseprozesses. Wie oben dargestellt geht auch Westhoff davon aus, dass der fremdsprachige Leseprozess prinzipiell gleich verläuft wie der muttersprachige, dass aber fehlende Sprachkenntnisse oft andere bewusste oder unbewusste Strategien erfordern. Auch Lutjeharms kommt zum selben Schluss, wobei ihre Analyse wie schon bei der Beschreibung des muttersprachlichen Leseprozesses wesentlich ausführlicher und detaillierter ausfällt.

---

39 Sie schließt sich damit Voss an, der Gleiches für das Hörverstehen annimmt. (1984, S. 124)

Im Folgenden sollen an Hand einiger zentraler Bereiche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Darstellung bzw. Analyse des fremdsprachlichen Leseprozesses zwischen Lutjeharms und Westhoff aufgezeigt werden. Auf Grund der viel detaillierteren und ausführlicheren Beschreibung bei Lutjeharms ist es oft schwierig, eindeutige Positionen zu erkennen, was die Bedeutung des Vorhersagens beim Lesen in der Fremdsprache betrifft. Trotzdem soll versucht werden, auch bei Lutjeharms Hinweise darauf zu finden, welche Verarbeitungsprozesse für das Lesen in der Fremdsprache besonders relevant sind, und inwiefern Westhoffs lesedidaktisches Modell sich auch mit Hilfe von Lutjeharms Darstellung begründen ließe.
Im Zentrum dieses Vergleiches wird die Frage stehen, inwiefern es dem Leseprozess in der Fremdsprache, mit Westhoffs Worten also dessen „Handlungsstruktur", eher entspricht, wenn im Unterricht das Vorhersagen auf allen Ebenen der Textverarbeitung geübt wird, oder inwiefern nicht doch Prioritäten im Bereich der Wortschatzvermittlung und der Vermittlung grammatikalischer Kenntnisse gesetzt werden müssen.

### 3.2.3.2 Die Bedeutung der Worterkennung beim Lesen

Nach einer ausführlichen Darstellung unterschiedlicher Theorien über das Gedächtnis, dessen Struktur und Funktionsweise versucht Lutjeharms zu beschreiben, wie sich diese „leserabhängigen Faktoren" auf den Leseprozess in der Fremdsprache auswirken. Der Schluss, zu dem sie kommt, deckt sich mit Westhoffs Annahmen: Mangelhafte Sprachbeherrschung verlangt auf den unteren Ebenen des Leseprozesses sehr viel Aufmerksamkeit und daher Arbeitsgedächtniskapazität:[40]

> Der Abruf der Wortbedeutung erfordert oft viel Aufmerksamkeit und gelingt nicht immer, was zu erheblichen Störungen im Dekodierprozess führt. ... Wenn es dem Leser überhaupt gelingt, den Text zu dekodieren, fehlt in solchen Fällen die Kapazität für die Rekodier- und Verdichtungsprozesse der semantischen Verarbeitung. Die Informationen können daher nicht längerfristig gespeichert werden. (ibid, S.172)

Trotzdem räumt Lutjeharms ein, dass "fehlende Kenntnisse auf den rein sprachlich bedingten Ebenen im Prinzip durch eine mehr erwartungsgeleitete Verarbeitung kompensiert werden können." (ibid, S.173) Genau dies behauptet auch Westhoff. Lutjeharms schränkt allerdings ein, dass die Antizipation nur auf der Textebene funktionieren kann, wenn nicht genügend Wörter automatisch erkannt werden und dass dies mit Hilfe bewusst eingesetzter Strategien erfolgen müsse. Auch können sehr oft im Prinzip verfügbare Sprachkenntnisse und Deutungsstrategien nicht eingesetzt werden, wenn auf Grund ungenügender Sprachbeherrschung, das heißt ungenügender Automatisierung der Dekodierprozesse auf den unteren Ebenen das Arbeitsgedächtnis überlastet ist.
Westhoffs Forderung, gezielt das Antizipieren als Lesestrategie zu üben, wird damit relativiert. Lutjeharms räumt zwar ein, dass Antizipieren wichtig sein kann, zeigt aber gleichzeitig Grenzen dieser Strategie auf und stellt fest: „Ein gewisser Grad an Fremdsprachenkenntnissen, entweder durch Erwerb oder potentiell durch die Kenntnis anderer Sprachen, muss natürlich vorhanden und einsetzbar sein, damit der Leser überhaupt etwas mit einem fremdsprachigen Text anfangen kann." (ibid, S. 174) Erst bei besserer Sprachbeherrschung werden in der Muttersprache erworbene Erfahrungen und Methoden der Textverarbeitung auch bei fremdsprachlichen Texten verwendet, die beschränkte Arbeitskapazität des Gedächtnisses macht sich dann mehr in quantitativen und weniger in qualitativen Unterschieden gegenüber Muttersprachlern bei Textverarbeitungsprozessen bemerkbar. Das bedeutet, dass auch bei einer sehr hohen Sprachkompetenz in der Fremdsprache langsamer gelesen wird. (Hartl 1985, S. 328, Favreau/Segalowitz 1982, S. 338).

---

40 Die Gedächtnisspanne ist in der Fremdsprache begrenzter als in der Muttersprache, was oft auch dazu führt, dass die Muttersprache für die Rezirkulation eingesetzt wird, sobald eine bruchstückhafte Bedeutung gefunden wird. (Zawadzka 1983, S 17 f.)

Wie schon in der Einleitung erwähnt, wird auch hier deutlich, wie schwierig es sein kann, deskriptive Analysen in konkrete Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenunterricht umzusetzen. Auch Lutjeharms wesentlich detailliertere Beschreibung des fremdsprachigen Leseprozesses legt nahe, dass es sinnvoll sein kann, im Fremdsprachenunterricht im Sinne Westhoffs das Vorhersagen als Lesestrategie zu üben, gleichzeitig zeigt sie aber auf, dass ein gewisses Maß an Sprachkenntnissen in Form von automatisierten Prozessen auf den unteren Ebenen der Informationsverarbeitung für das Lesen in der Fremdsprache Voraussetzung ist, um überhaupt erst auf sinnvolle Art und Weise Lesestrategien einsetzen zu können. Westhoffs Lesedidaktik wäre somit zu ergänzen durch methodische Verfahren, die bewirken, dass Leseprozesse auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung automatisiert werden.[41] Darüberhinaus wäre in diesem Zusammenhang, wie Lutjeharms an anderer Stelle ausführt, vor allem die Rolle des Wortschatzerwerbs und der Übersetzung zu untersuchen (ibid, S. 144).

### 3.2.3.3 Der Einsatz von Strategien beim Lesen

Ähnlich komplex stellt sich die Frage nach geeigneten Vorgangsweisen im Unterricht im Zusammenhang mit dem Einsatz von Strategien dar. In Anlehnung an Schouten-van Parreren (1981) besteht eine Fertigkeit für Lutjeharms aus zwei Komponenten, einerseits aus dem Beherrschen von Techniken, wobei sie in Zusammenhang mit dem Lesen den Begriff „Technik“ durch „Prozess“ ersetzt sehen will, andererseits aus der Fähigkeit, beurteilen zu können, wann diese Technik bzw. dieser Prozess eingesetzt werden muss.
Laberge und Samuels betrachten das Lesen entweder als eine einheitliche Fertigkeit oder als eine Sammlung von Teilfertigkeiten, je nachdem wie geübt der Leser ist. (1976, S. 574 f.) Der geübte Leser nimmt den Prozess des Lesens als einheitliches Ganzes wahr, weil er die Teilfertigkeiten und ihre Integration automatisiert hat. Der Leser in der Fremdsprache muss Teilfertigkeiten neu lernen und bestimmte Fertigkeiten, die er in der Muttersprache viel seltener braucht, wie zum Beispiel das kontextuelle Raten, besonders üben. Wenn durch Kenntnislücken oder ungenügender Automatisierung, zum Beispiel bei der Worterkennung der Leseprozess verlangsamt oder aufgehalten wird, muss eine geeignete Problemlösestrategie herangezogen werden. Wie diese Problemlösestrategien bewusst gemacht werden können, und wodurch in einer späteren Phase auch die Automatisierung dieser Strategien möglich wird, beschreiben Gal`perin und van Parreren. Sowohl Westhoff als auch Lutjeharms verweisen auf diese beiden Quellen.
Ein größeres Problem als der Erwerb und der Einsatz einer bestimmten Strategie beim Lesen scheint für viele Lerner allerdings zu sein, die relevanten Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache überhaupt zu entdecken. Schon Westhoff beschreibt als Problem, dass viele Lerner trotz gegenteiliger Indikatoren bestimmte falsche Hypothesen, die sie auf Grund ungenügender Hinweise oder einer ungenügenden semantischen Verarbeitung aufgestellt haben, beibehalten, und auch Lutjeharms weist auf dieses Problem hin. (ibid, S. 186)
In Zusammenhang mit der Frage, was im fremdsprachigen Leseunterricht zu tun sei, kann auch dies als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Fremdsprachenunterricht durchaus auch auf die Vermittlung und Automatisierung von Teilfertigkeiten auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung abzielen müsste. Denn erst wenn genügend Texthinweise korrekt dekodiert werden können, ist zu erwarten, dass Schwierigkeiten von den Lernern erkannt werden und in der Folge Problemlösestrategien wie Inferieren, Raten oder Hypothesenbilden sinnvoll eingesetzt werden.
Mit Hilfe von Introspektion bei Schülern konnte Hosenfeld in einer Untersuchung vier wichtige Strategien feststellen, die gute Leser in der Fremdsprache einsetzen: Gute Leser halten die Bedeutung eines Textabschnittes im Gedächtnis fest, sie lesen längere Satzteile, übersehen unwichtige Wörter und haben von sich als Leser eine hohe Meinung, wobei letzeres wohl nicht unbedingt als Lesestrategie betrachtet werden kann. (vgl. auch II.6,3) Darüber hinaus hat sie

[41] Westhoffs Vorschläge in diesem Zusammenhang beschränken sich darauf, den Lernern möglichst viel Input in Form von geeigneten , das heißt nicht zu schwierigen Lesetexten zu geben. (s.I.2,3.1.3S.XX)

folgende weitere Strategien protokolliert, die von erfolgreichen Lesern in der Fremdsprache eingesetzt werden:

1) die grammatische Kategorie der Wörter identifizieren,
2) die in der Fremdsprache verschiedene Wortfolge berücksichtigen,
3) Illustrationen beachten,
4) die Überschrift lesen und als Ausgangspunkt zum Inferieren benutzen,
5) orthographische Informationen wie z.B. die Großschreibung berücksichtigen
6) Worterklärungen am Rand benutzen
7) das Glossar als letzte Möglichkeit betrachten
8) Wörter richtig nachschlagen
9) weiterlesen, wenn ein Wort oder eine Phrase nicht dekodiert werden konnte,
10) verwandte Wörter erkennen,
11) das Vorwissen einsetzen
12) eine gefundene Lösung beibehalten
13) Geratenes bewerten (1984, S. 233 f.; 1979, S.121)

Lutjeharms diskutiert diese Liste und unterscheidet Strategien, die aus ihrer Sicht nicht unmittelbar zum Leseprozess selbst gehören und im Unterricht ziemlich leicht trainierbar seien (3,4,6,7,8), und Strategien, die bei ungestörter, automatischer Anwendung Teilprozesse der unteren Ebenen der Informationsverarbeitung sind (1, 2 und 5). Gemeinsam mit 10 würden letztere zum Spracherwerbsprozess gehören. So wie 11 können sie bei Störungen im Leseprozess aber Schritte einer Problemlösestrategie werden. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird auf diese Unterscheidung noch zurückzukommen sein, wenn es darum geht, zu zeigen, welche Funktion das Lesen für den Fremdsprachenerwerb selbst übernehmen kann. Darüberhinaus stellt sie fest, dass bis auf 6,7,8 und 12 alle Strategien zum kontextuellen Raten beitragen, wodurch kontextuelles Raten zur wichtigsten Strategie wird.

Bei schwachen Lesern in der Fremdsprache lassen sich zwei Strategien beobachten, die effizientes Lesen behindern: Manche Lerner arbeiten zu stark datengetrieben und sind dabei so sehr mit dem unbekannten Wortschatz beschäftigt, dass sie auf Grund der beschränkten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht zum Ausnutzen kontextuelller Hinweise, zum Einsatz des Vorwissens und zum Inferieren kommen, andere Leser bilden vorschnell auf Grund ungenügender Hinweise Hypothesen, die sie dann trotz gegenteiliger Indikatoren im Text beibehalten. Die Wahl einer dieser beiden Strategien dürfte mit Veranlagung zusammenhängen. Leser, die stärker erwartungsgetrieben arbeiten, sind selbstsicherer, jedoch ist die Bereitschaft, Fremdsprachen zu lernen im allgemeinen bei den Lesern stärker, die lieber datengetrieben arbeiten. (Lutjeharms 1988, S. 188)

Eine Untersuchung von Hutchinson hat ergeben, dass gerade die sehr guten Leser mehr auf textuelle Indizien wie Endungen und syntaktische Beziehungen achten, das heißt stärker datengetrieben arbeiten als schwache Leser, die diese textuellen Hinweise weniger beachten (o.J., S. 19 ff.) Auch dies ließe sich als Hinweis darauf interpretieren, dass die Aufmerksamkeit der Leser im Unterricht stärker auf relevante Details wie Endungen usw. gelenkt werden sollte.

Im Zusammenhang mit der Frage, wie weit sich Westhoffs und Lutjeharms Analysen des fremdsprachigen Leseprozesses decken, sind natürlich Lutjeharms Schlussfolgerungen bezüglich des Einsatzes von Strategien beim Lesen in der Fremdsprache von Bedeutung. Wie Westhoff kommt auch Lutjeharms zum Schluss, dass die Vermittlung und das Üben von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht wichtig sind, allerdings neben der Notwendigkeit des Spracherwerbs:

> Da die Arbeitsgedächtniskapazität wohl nicht mehr erweitert werden kann, kann der Leseprozess nur durch Spracherwerb und durch den Erwerb eines zweckmäßigeren Strategieeinsatzes verbessert werden. (Lutjeharms 1988, S.189)

In der Folge wird Lutjeharms auch konkreter, was Forderungen an den Fremdsprachenunterricht selbst betrifft:

Man kann im Unterricht den Aufbau einer Erwartungshaltung zum Textinhalt üben und zeigen, welchen Einfluss die Erwartungshaltung auf das kontextuelle Raten hat. ... Man kann auch zeigen, wann auf welche grammatischen Indikatoren geachtet werden muss. Das kontextuelle Raten ist die wichtigste Strategie für das fremdsprachige Lesen. Sie wird nicht von allen Lernern spontan eingesetzt, ist aber trainierbar. ... Vielen Lernern muss gezeigt werden, dass sie von der Muttersprache her bekannte Strategien der höheren Ebenen übertragen können, auch wenn es große Lücken auf den unteren Ebenen gibt. (ibid. S. 189)

Bei guter Sprachbeherrschung wäre der Einsatz von kontextuellem Raten auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene unökonomisch, so Lutjeharms weiter, bei lückenhafter Sprachbeherrschung ist er unumgänglich. Das Lesen in der Fremdsprache sei dann oft mit dem Lesen eines muttersprachlichen Lückentextes ohne automatisierte lexikalische und syntaktische Erwartungshaltung zu vergleichen. Im Unterschied zu Westhoff stellt Lutjeharms allerdings fest, dass kontextuelles Raten nur selten ein Prozess der Vorhersage, „sondern häufiger eher ein Raten im Nachhinein auf Grund einer Strategie der Hypothesenbildung oder auch durch unsystematisches Ausprobieren von Lösungen“ ist. (ibid., S. 189) Lutjeharms räumt dann auch ein, dass bei sehr geringen Sprachkenntnissen das Lesen tatsächlich ein Ratespiel wird wie im Analyse-durch-Synthese-Modell beschrieben, allerdings nur auf der semantischen Ebene und nicht auf allen Ebenen des Leseprozesses.
Auf Grund geringerer Sprachkenntnisse, muss der gute Leser in der Fremdsprache die Strategien des schlechten Lesers in der Muttersprache einsetzen: Er muss versuchen, bewusst, mit Hilfe einer erwartungsgeleiteten Dekodierung, Lücken auszugleichen, die durch zu langsame Worterkennung entstehen. Viele schwache Leser hingegen setzen beim Lesen in der Fremdsprache die Strategien des guten Lesers in der Muttersprache ein: Sie lesen datengetrieben, allerdings mit geringem Erfolg, da die Voraussetzungen für das erfolgreiche Dekodieren fehlen.
Wiederum lässt sich feststellen, dass Westhoffs Annahmen über den Leseprozess durch Lutjeharms zwar relativiert, nicht aber widerlegt werden: Kontextuelles Raten hat eine wichtige Funktion als Strategie beim Lesen in der Fremdsprache, und dies vor allem auf der semantischen und syntaktischen Ebene der Textverarbeitung. Allerdings wird die Bedeutung dieser Strategie auf den niedrigen Ebenen der Textverarbeitung umso geringer, je besser die Sprachkenntnisse der Lerner sind.
Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich damit die Frage, in welchem Bereich Schwerpunkte in Hinblick auf die Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache gesetzt werden müssen. Ist es sinnvoller, sich im Unterricht auf die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu konzentrieren, die in der Analyse Lutjeharms im fremdsprachigen Leseprozess eine zentrale Rolle spielen, oder soll dem Training von Lesestrategien Priorität gegeben werden. Der Begriff „Fremdsprachenkenntnisse“ ist bei Lutjeharms relativ vage. Zwar geht sie an manchen Stellen ihrer Arbeit darauf ein, wie diese „Fremdsprachenkenntnisse“, die für das Lesen wichtig sind, beschaffen sind, allerdings sagt sie nur wenig darüber (wie übrigens auch Westhoff), wie sie vermittelt werden könnten und welche Rolle dabei das Lesen spielt.
Vielleicht stellt sich die Frage nach dem Entweder-Oder von Lesestrategien bzw. Fremdsprachenkenntnissen in dieser Form auch gar nicht. Vielleicht ist es möglich, im Unterricht mit Hilfe geeigneter Textpräsentationsformen beide Bereiche zu berücksichtigen und gleichzeitig zu trainieren. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird es unter anderem auch darum gehen, Antworten auf diese Fragen zu finden.

#### 3.2.3.4 Die Bedeutung von „Fremdsprachenkenntnissen“ beim Lesen in der Fremdsprache

Im Kapitel über die Leser-Text Interaktion wird Lutjeharms konkreter, was die Art der „Fremdsprachenkenntnisse“ betrifft, die für das Lesen in der Fremdsprache ausschlaggebend sind:

Das Lesetempo und die Intensität des semantischen Erfassens müssen wegen der beschränkten Arbeitsgedächtniskapazität vor allem durch Verbesserung der Verarbeitungsprozesse auf der Mikrostrukturebene erhöht werden. ... Es muss Vertrautheit mit der Schrift und mit den Rechtschreibmustern entstehen, und es muss ein möglichst großer Wortschatz, sei er reell oder potentiell,

erworben werden. Zur Verbesserung der Verarbeitung auf den unteren Ebenen muss eine syntaktisch bedingte Erwartungshaltung in der Fremdsprache entwickelt werden. (Lutjeharms 1988, S. 207)

An mehreren Stellen ihrer Arbeit geht Lutjeharms auf die Bedeutung von Wortschatzkenntnissen für das Lesen ein und versucht auch, die komplexen Prozesse des fremdsprachigen Wortschatzerwerbs zu beschreiben. (S. 161 ff., 172 ff, 179 ff, 201 ff., 236 ff., 255 ff).) Dabei spielt auch die im obigen Zitat angesprochene Unterscheidung zwischen realem und potentiellem Wortschatz eine Rolle (ibid, S. 164 ff). Allerdings wird Lutjeharms aus den schon weiter oben angeführten Gründen niemals konkreter, was die praktischen Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht betrifft.
Implizit ist ihre Arbeit eventuell als Plädoyer für das Übersetzen im Unterricht zu verstehen, da sie sich bei der Darstellung praktischer Beispiele immer wieder auf Unterrichtssequenzen bezieht, in denen ihre Studenten Texte übersetzen mussten. Auch die meisten ihrer empirischen Daten wurden beim Übersetzen von Texten gewonnen. Explizit geht Lutjeharms auf die Möglichkeiten eines Unterrichts, in dem das Übersetzen eine wichtige Rolle spielt, allerdings nicht ein. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird auf die Frage, inwieweit und in welcher Form das Lesen den Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht unterstützen kann, an Hand konkreter Textpräsentationsformen zurückzukommen sein. Vorerst genügt es festzuhalten, dass Lutjeharms genauso wenig wie Westhoff keine klaren Aussagen darüber trifft, inwiefern Wortschatzkenntnisse Voraussetzung für das Lesen in der Fremdsprache sind, inwiefern das Lesen in der Fremdsprache den Wortschatzerwerb unterstützen kann und welche Vorgangsweisen im Unterricht Lern- und Erwerbsprozesse unterstützen können, einerseits in Bezug auf die Entwicklung fremdsprachiger Lesefertigkeiten, andererseits in Bezug auf den Erwerb eines möglichst großen Wortschatzes oder anderer fremdsprachlicher Fertigkeiten.
In einem eigenen Abschnitt (S. 263 ff.) führt Lutjeharms in der Folge aus, warum beim Lesen in der Fremdsprache eine syntaktische Analyse überhaupt notwendig ist. Sie weist darauf hin, dass es durchaus die Auffassung gibt, dass Kenntnisse der Flexionsmorphologie und der Wortfolge für das Verstehen und Sichverständlich-Machen „vergleichsweise unwichtig“ sind. (Klein 1984, S.47; vgl. Krashen 1983, S. 109; Alderson/Urquhart 1984, S. XXIII; Ulijn 1986) Syntaktische Kontraste zur Muttersprache würden den Lernern oft gar nicht auffallen. (Ulijn 1986) Aus dieser Perspektive ist eine konzeptuelle Analyse, die sich auf Inhaltswörter stützt, am wichtigsten und am schwierigsten für die Lerner.
Lutjeharms hält dem entgegen, dass die Informationsträger in einem Satz nicht einzelne Wörter, sondern immer Propositionen sind. Einzelne Wörter haben zwar eine Bedeutung, aber nur eine Proposition, grammatisch gesehen also ein Satz oder ein Teilsatz, trägt die Information. Bei der Informationsverarbeitung werden Wörter mit ihren Beziehungen zueinander, das heißt mit ihren syntaktischen Verknüpfungen rezipiert. Irgendeine Form der syntaktischen Analyse ist daher immer notwendig.
Darüberhinaus mag es wohl oft so sein, dass bei einer rein konzeptuellen Analyse Wortfolge und Flexionsmorphologie redundant sind, aber sicher nicht immer. Vor allem bei sehr komplexen Strukturen in der Fremdsprache ist meist eine syntaktische Verarbeitung unumgänglich und erfordert umso mehr Arbeitsgedächtniskapazität, je weniger gut die Automatisierung der syntaktischen Verarbeitung ist, das heißt je bewusster diese Verarbeitung erfolgen muss. Eine bewusste syntaktische Verarbeitung beeinträchtigt in der Folge wiederum den Leseprozess.
An anderer Stelle weist Lutjeharms auf die Bedeutung einer adäquaten syntaktischen Erwartungshaltung in Zusammenhang mit den Fixiergewohnheiten beim Lesen hin (ibid, S. 243): Der Erwerb einer für die Fremdsprache adäquaten syntaktischen Erwartungshaltung sei demnach wichtig, da Leser in der Fremdsprache dazu neigen, ihre muttersprachlichen Fixiergewohnheiten auch auf die Fremdsprache zu übertragen. Lutjeharms beschreibt Beispiele aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis, die zeigen, dass zum Beispiel Deutschlerner mit Muttersprachen, bei denen der Artikel weniger informativ ist als im Deutschen, große Schwierigkeiten haben, wichtige Informationen, die der deutsche Artikel enthält, zu dekodieren und führt dies auf einen Transfer muttersprachlicher Fixiergewohnheiten zurück. Auch Italienischlehrer stellten bei ihren

französischen Schülern fest, dass diese ihre Augenbewegungen an die Wahrnehmung von Endungen adaptieren müssen, weil sie sonst dauernd zu regressiven Fixierungen gezwungen werden. (Brunet 1980, S. 174 f.) All dies zeigt, dass der Leser seine Fixiergewohnheiten nicht ohne Weiteres aus der Muttersprache übernehmen kann.
Die Vermittlung syntaktischer Regeln im Unterricht wird allerdings oft dadurch erschwert, dass Unterschiede im Bereich der Syntax von Fremdsprachenlernern häufig kaum wahrgenommen werden. So wurde bei der fremdsprachigen Produktion beobachtet, dass der Einfluss der Ausgangssprache am stärksten bei der Syntax ist, wahrscheinlich weil syntaktische Aspekte der Sprache als weniger sprachspezifisch markiert empfunden werden und weil es sich bei der Wortfolge um stark eingeprägte Muster handelt (Krashen 1983, S. 65, Kettemann 1982). Der Einsatz syntaktischer und morphologischer Regeln geschieht auch in der Regel weit weniger bewusst als die Wortwahl (Faerch/Kasper 1984, S. 47). Dies bedeutet, dass Lernern eventuelle Probleme, die durch Unterschiede zwischen Muttersprache und Zielsprache im Bereich der Syntax entstehen, oft gar nicht bewusst sind und im Unterricht erst bewusst gemacht werden müssen.
Dass die Art der syntaktischen Analyse bei muttersprachigen und fremdsprachigen Lesern anders verläuft und stark von der Muttersprache abhängig ist, kann an vielen Beispielen deutlich gemacht werden. Lutjeharms listet ausführlich Unterschiede bei der syntaktischen Analyse deutscher Texte zwischen muttersprachlichen und niederländisch sprechenden Lesern auf. So kommt es in folgenden Bereichen bei ihren niederländisch sprechenden Studenten oft zu einer von Muttersprachlern unterschiedlichen syntaktischen Verarbeitung, wodurch sich in der Folge oft auch Dekodierprobleme ergeben: (1) Im Bereich der Wahrnehmung von Kommata und Großschreibung, (2) bei der Wahrnehmung eindeutiger Kasusindikatoren, (3) bei der Deutung von Relativpronomen und (4) bei der Deutung von Pluralindikatoren. Lutjeharms zitiert ausführlich weitere Forschungsergebnisse, die beschreiben, in welchen Bereichen sich Deutschlernende unterschiedlicher Muttersprachen von Muttersprachlern unterscheiden, was die Art der syntaktischen Analyse betrifft. (Lutjeharms 1988, S. 267 ff).
Was die Beurteilung dieser unterschiedlichen Formen der syntaktischen Verarbeitung betrifft, lassen sich in der Literatur unterschiedliche Standpunkte finden. Lutjeharms zitiert eine Reihe von Forschern, die die Meinung vertreten, dass eine syntaktische Analyse ein wichtiger Teilprozess des fremdsprachigen Lesens ist, der im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden müsse. Dem stellt sie die Meinung anderer Forscher gegenüber, die die Probleme beim Lesen in der Fremdsprache eher im Bereich des Wortschatzes als im Bereich der syntaktischen Analyse angesiedelt sehen wollen.
Zusammenfassend zeigt Lutjeharms auf, dass die Frage nach der Bedeutung der syntaktischen Analyse beim fremdsprachigen Lesen vor allem von zwei Faktoren abhängt, nämlich einerseits dem Niveau der Fremdsprachenlerner und andererseits der Muttersprache der Lerner: So haben weniger fortgeschrittene Lerner mehr Probleme mit der fremdsprachigen Syntax als fortgeschrittene Lerner, und Lerner mit einer Muttersprache, die durch eine feste Wortfolge gekennzeichnet ist, haben mehr Probleme beim Lesen des Deutschen als Lerner mit einer Muttersprache, die eine sehr große Flexibilität aufweist. Aus lernpsychologischen Gründen muss nämlich angenommen werden, dass die Lerner auf jeden Fall am Anfang ihres Lernprozesses versuchen werden, einen fremdsprachigen Text mit ausgangssprachlichen Prozessen zur syntaktischen Analyse zu lesen (Berdicevskij, 1985). Lerner mit einer Muttersprache, die eine flexible Wortfolge aufweist, verfügen auf Grund ihrer Muttersprache daher für die geeigneteren Strategien beim Lesen des Deutschen, da sie sich beim Dekodieren nicht in erster Linie auf die Wortfolge verlassen werden.
Außer Diskussion steht wohl die Tatsache, dass eine geeignete syntaktische Erwartungshaltung die sequentielle Verarbeitung beim Lesen unterstützt. So stellt Perfilova fest, dass erstens „... das Verstehen der Sinnzusammenhänge das Erfassen von Sprachzusammenhängen voraussetzt ...“ und zweitens „... der allgemeine Sinn eines Satzes durch Beziehungen und Relationen zwischen Wörtern, Wortgruppen und Teilsätzen bestimmt wird.“ (Perfilova 1984, S. 110 f.) Dies bedeutet, dass syntaktische Mittel wie Wortfolge, Flexionsmorphologie und Funktionswörter die Sprache strukturieren. Wenn das System syntaktischer Beziehungen erworben wurde, erleichtert dies das

Zusammenbringen der Wörter in einen leicht verarbeitbaren Code. Dies wiederum beschleunigt die Verarbeitung und verbessert die Integration der Information. Dies konnte auch durch empirische Untersuchungen von Guarino und Perkins belegt werden, die feststellen konnten, dass Bewusstheit der grammatischen Kategorie zu einer syntaktischen Erwartungshaltung führt. Es konnte auch ein Zusammenhang zwischen einem fremdsprachigen Leseverständnistest und einem Test zur Erkennung der grammatischen Kategorie (auf Grund von Endungen, Artikelverwendung u.ä.) festgestellt werden. (Guarino/Perkins 1986)
Während Lutjeharms wenig über die Art des Wortschatzerwerbs sagt, finden sich in ihrer Arbeit doch einige Hinweise darauf, welcher Art die Kenntnisse um die fremdsprachige Syntax sein müssen, und wie eine geeignete syntaktische Erwartungshaltung erworben werden könnte. Wortschatzerwerb bedeutet das Kenennenlernen und Einprägen einer neuen Form und das Zustandebringen einer möglichst automatischen Verbindung zur Bedeutung. Im Gegensatz dazu muss im Bereich der Syntax ein teilweise neues System erworben werden. Zwar müssen wie auch beim Wortschatzerwerb neue Formen kennengelernt werden, doch sind diese Formen sehr unterschiedlicher Art. Zudem bedeutet Syntaxerwerb den Erwerb neuer Prozesse oder Strategien. Was die konkrete Vorgangsweise im Unterricht betrifft, bleibt Lutjeharms auch hier relativ vage:

> Die neuen Strategien muß sich der Leser durch Üben einprägen, damit er ihnen möglichst wenig Aufmerksamkeit zu widmen braucht. Er muss neue Gewohnheiten und neue Satzmusterschablonen entwickeln. (Lutjeharms 1987, S. 278)

Wie effizientes „Üben" im Unterricht aussehen könnte, wird nicht genauer ausgeführt. Doch scheint Lutjeharms vor allem auf den automatischen Erwerb einer adäquaten syntaktischen Erwartungshaltung durch geeigneten Input zu vertrauen, wie dies auch Westhoff tut (s.I.2,3.1.2). Westhoff begründet seine Position mit dem Hinweis, dass die Prozesse auf den unteren Verarbeitungsebenen des Leseprozesses zu kompliziert seien, um genauere Anweisungen für den Unterricht formulieren zu können. „Kenntnisse in den Redundanzfeldern 1-3" werden daher am besten automatisch, durch viel geeigneten Input erworben. Im Gegensatz dazu begründet Lutjeharms ihre Position genauer: Im Kapitel „Fossilisierung und Rezeption" verneint Lutjeharms zuerst die Frage, ob es im Sinne Selinkers (vgl Selinker 1984, S. 335) auch bei der Rezeption zu Fossilisierung kommen könne. Im Gegensatz zur Produktion, bei der Fehler durch Wiederholung gefestigt werden, wodurch es zur Fossilisierung käme, entstünde durch die Tatsache, dass sprachliche Elemente bei der Rezeption in vielen verschiedenen Kombinationen vorgegeben werden, eine Art „korrigierende Rückkoppelung auf der semantischen Ebene", wodurch anfängliche Fehlinterpretationen entdeckt und überwunden werden können. (Lutjeharms 1988, S. 217)
Auch die Möglichkeit von Fossilisierungen in Form von gewohnheitsmäßig geformten Strategien und Prozessen, die von der muttersprachlichen Kompetenz abweichen, bezweifelt Lutjeharms für den rezeptiven Bereich. So vermutet sie zum Beispiel, dass viele Deutschlerner in einer frühen Erwerbsphase beim Lesen Kasusendungen übersehen, wenn diese für den Dekodierprozess nicht wichtig sind. Erst wenn ihre Deutung beim Weiterlesen unumgänglich wird, werden diese Endungen bewusst mit Hilfe von Regelanwendung, aber auf keinen Fall automatisch interpretiert. Lutjeharms nimmt aber an, dass solche „Fossilierungen" nie „das Stadium einer Entwicklungssequenz" übersteigen, wenn in der Fremdsprache häufig gelesen wird. (ibid., S.217) Irgendwann wird dann durch häufige Vorgabe eine Erwartungshaltung auf Grund von Kasusindikatoren zu Stande kommen, so Lutjeharms weiter, weil bestimmte sprachliche Muster automatisch erkannt werden, die in einer früheren Erwerbsstufe nicht wahrgenommen wurden. Als Beispiel führt sie an, dass in einer frühen Erwerbsphase „der" am Satzanfang immer als Indikator für das Subjekt interpretiert wird. Doch nach ausreichender Leseerfahrung mit bewusster Wahrnehmung von Gegenindikatoren wie Adjektivendung, Geschlecht des Substantivs, Verbvalenz oder Vorkommen einer Nominativform im weiteren Satz wird diese anfängliche Erwartungshaltung beim Auffinden solcher Gegenindikatoren automatisch geändert. Da syntaktische Regularitäten im

Gegensatz zum Wortschatz in begrenzter Zahl vorkommen, ist zu erwarten, dass Kenntnisse über das syntaktische System recht gut erworben werden können, wenn regelmäßig gelesen wird.
Obwohl Lutjeharms, wie diese Ausführungen zeigen, einerseits zu hoffen scheint, dass eine geeignete syntaktische Erwartungshaltung automatisch erworben werden kann, weist sie an anderer Stelle auf die Notwendigkeit hin, dem Lerner bestimmte Eigenschaften der Zielsprache auch bewusst zu machen. So scheint sie zwar prinzipiell an einen automatischen Erwerb zu glauben (s.oben), nennt aber als Bedingung dafür, dass der Lerner syntaktische Mittel erwirbt, die Notwendigkeit, dass der Leser deren Funktion kennt und diese zu beachten gelernt hat. (ibid, S. 279) Da sie in ihrer Arbeit aber keine konkreten Anweisungen für die Unterrichtspraxis formulieren will, bleibt die Frage offen, wie bestimmte Vorgangsweisen im Unterricht den Erwerb einer für das Lesen relevanten syntaktischen Erwartungshaltung unterstützen können. Inwiefern geeignete Textpräsentationsformen im Unterricht in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen können, soll im zweiten Teil dieser Arbeit diskutiert werden.

#### 3.2.3.5 Der Prozess der Sinnentnahme beim Lesen in der Fremdsprache

Wie eben ausgeführt hält Lutjeharms die Entwicklung einer automatisierten syntaktischen Erwartungshaltung für wichtig bei der Entwicklung einer fremdsprachigen Lesefertigkeit. Sie räumt zwar ein, dass „eine konzeptuelle Analyse die Sinnentnahme bei Schwierigkeiten unterstützen kann" (ibid, S. 284), bezweifelt aber die Effizienz dieser Strategie für das fremdsprachige Lesen:

> ... wenn die syntaktische Analyseebene völlig durch eine konzeptuelle Analyse ersetzt und zudem die ausgangssprachliche Erwartungshaltung dauernd unterdrückt werden muss, kommt eine Sinnentnahme, wenn überhaupt, nur über aufwendige Umwege zustande. Die Sinnentnahme sollte natürlich konzeptuell geleitet sein (vgl. Ulijn 1981, S. 265), doch dies wird erst gelingen, wenn die syntaktische Analyse großenteils automatisch geschieht, damit die Aufmerksamkeit der Sinnentnahme gewidmet werden kann. (ibid, S. 284)

Voraussetzungen für eine effiziente syntaktische Analyse sind Sprachkenntnisse, konkreter gesagt Kenntnisse in Bezug auf Satzmuster und Wortvalenz. Für beides ist die Erkennung der Wortart wichtig. Mit Hilfe einer korrekten syntaktisch bedingten Erwartungshaltung, die automatisiert verläuft, ist der Leser in der Lage, einen Satz automatisch in Syntagmen zu gliedern. Verfügt der fremdsprachige Leser über keine geeignete automatische Segmentierstrategie, dann muss er nach Lutjeharms diese Schwäche mit Hilfe einer Ratestrategie oder einer bewussten Analyse kompensieren. (ibid., 283) Wie für Westhoff ist also auch für Lutjeharms das Raten eine geeignete Strategie bei unzureichenden Sprachkenntnissen. Lutjeharms schränkt allerdings ein, dass dies nur eine Übergangsphase im Spracherwerb bzw. eine Gelegenheitslösung sein kann.
Will man die Fähigkeit zur automatischen syntaktischen Analyse als syntaktische Kompetenz bezeichnen, so gehört dazu zweierlei: eine lineare Komponente und eine hierarchische Komponente. (vgl. Schneider 1978, S. 213 ff) Einerseits muss bei der automatischen syntaktischen Analyse nämlich von einer linearen Verarbeitung der Oberflächenform mit direkter Zuweisung der syntaktischen Funktion während der Wortwahrnehmung ausgegangen werden, andererseits umfasst der Begriff der syntaktischen Kompetenz auch eine lexikalische Komponente, die die syntaktische Ebene der semantischen Valenz umfasst. Einfacher ausgedrückt sollte der Lerner in der Lage sein, einerseits mit Hilfe der Wortfolge, sowie mit Hilfe von Flexionsmorphemen, Funktionswörtern und Ähnlichem Satzmuster zu erkennen (=lineare Komponente), andererseits sollte der Lerner erkennen können, welche Wörter auf Grund ihrer semantischen Valenzstruktur im Satz wichtiger sind (=hierarchische Komponente). Die Verbvalenz ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig[42], es werden aber auch bei anderen Wortarten Valenzen angenommen, besonders bei Adjektiven und Substantiven. (vgl. Helbig 1986)

---

[42] Beim Hörverstehen unterstützt bei gestörter Satzwahrnehmung besonders eine korrekte Wahrnehmung des Verbs die Wahrnehmung anderer Satzglieder (Hörmann 1976, S. 229, vgl. Kintsch 1974, S. 252)

Die Sinnentnahme selbst ist ein bewusster Prozess, bei dem begriffliche Beziehungen hergestellt werden. Die syntaktische Analyse verläuft automatisch. Allerdings muss eine Interaktion zwischen beiden Ebenen angenommen werden, die sich in der eben beschriebenen Form der semantischen Valenz ausdrückt.
Wie schon weiter oben erwähnt sind Unterschiede zwischen fremdsprachlichem und muttersprachlichem Lesen für Lutjeharms gradueller und nicht prinzipieller Natur. Auch auf der zentralen semantischen Ebene sind daher keine großen Unterschiede zwischen der Sinnentnahme beim Lesen eines muttersprachlichen und beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes zu erwarten. Der fremdsprachige Leser muss sich kein neues semantisches Gedächtnis erwerben, da der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache zumindest im Anfangsstadium wohl mit Hilfe der Muttersprache verläuft und in der Mutter- und Fremdsprache auf ein gemeinsames semantisches Lexikon zurückgegriffen werden kann. Der Fremdsprachenlerner muss sich wahrscheinlich einige neue Begriffe einprägen, bei Divergenz einige Bedeutungsdifferenzen beachten, und bei Konvergenz werden neue Verbindungen zwischen Begriffen entstehen. Auch muss der Leser in der Fremdsprache in Zusammenhang mit dem Verstehen neuartiger grammatischer Ausdrucksweisen lernen, gewisse Gesichtspunkte stärker zu beachten. Im Grundlegenden beruht die Wahrnehmung jedoch auch hier auf allgemeinen kognitiven Strategien oder Prozessen.
Allerdings stellt Lutjeharms fest, dass mangelnde Sprachkompetenz und gedächtnisbedingte Faktoren zu einem verschieden starken Einsatz der Ebenen im Leseprozess führen. Wenn die unteren Ebenen der Informationsverarbeitung nicht automatisch funktionieren, dann ist der Leseprozess gestört und die Sinnentnahme funktioniert nur noch mittelbar, das heißt der Leser muss bewusst raten und inferieren oder eine andere Sprache einsetzen, um dem Text einen Sinn zu entnehmen. „Der Leser wird oft durch eine erwartungsgeleitete Verarbeitung von der semantischen Ebene her Lücken in der Sprachkompetenz ergänzen müssen.“ (ibid, S. 291) Auch hier deckt sich Lutjeharms Analyse wieder mit Westhoffs Aussagen.
Darüberhinaus ist auch die Gedächtnisspanne in der Fremdsprache auf Grund der geringeren Übung meist beschränkter, was bedeutet, dass der Leser nicht soviel Auslöser gleichzeitig wahrnehmen und verarbeiten kann, wodurch in weiterer Folge auch die Integration der aufgenommenen Informationen beeinträchtigt wird. In diesem Zusammenhang spricht Hartl von einem „Zweitsprachendefizit“, das beim Lesen in der Fremdsprache automatisch dadurch entsteht, dass „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Umgang mit der Muttersprache erworben wurden, unabhängig von der Unterrichtsmethode mehr oder weniger auf gleichartige Anforderungen in der Fremdsprache übertragen werden.“ (Hartl 1984, S. 166) Aufgrund dieses „Zweitsprachendefizites“ wird der fremdsprachige Leser schneller überfordert, wobei nicht nur die Sprachbeherrschung eine Rolle spielt, sondern auch die linguistische Schwierigkeit des Textmaterials und die psychologische Schwierigkeit der Aufgabe. (Hartl 1984, S. 166). Bei Überforderung reagieren die Lerner mit einer der beiden folgenden Strategien: Entweder verzichten sie komplett auf eine schemageleitete Verarbeitung und reagieren nur noch an Hand äußerlicher Wortähnlichkeiten, wenn eine Lösung verlangt wird, oder sie raten nur noch schemageleitet, ohne Berücksichtigung der Textvorlage. (Lutjeharms 1987, S. 292)
Lutjeharms beschreibt in der Folge ausführlich die Funktion und Bedeutung des Vorwissens bei der Dekodierung und Speicherung der Information und weist darauf hin, dass der Einsatz des Vorwissens als Strategie im Unterricht geübt werden müsse:

> Da viele Lerner, wie die Fehler belegen ihr Vorwissen bei der Verarbeitung fremdsprachiger Materialien nicht oder nicht zweckmäßig einsetzen, ist es wichtig, ihnen dies als Strategie beizubringen. (ibid, S.293)

Sie zitiert Untersuchungen von Hartl und Carrell, die belegen, dass die Aktivierung von Vorwissen für Fremdsprachenlerner besonders wichtig ist. (Hartl 1983, S. 210, Carrell 1983, S.184 ff). Auch Esser plädiert für „Organisationshilfen“ als Vorbereitung zur Textarbeit im Fremdsprachenunterricht: „Die Verstehens- und Speicherleistung ... kann erheblich gesteigert werden, wenn der Leser mit den passenden „kognitiven Schemata an einen Text herangeht.“ (Esser 1984, S.158) Das Einsetzen des Vorwissens muss in der Fremdsprache oft als bewusste Strategie

geübt werden, da Auslöser, die in einem muttersprachlichen Text zum unbewussten Einsatz des Vorwissens führen würden, in der Fremdsprache oft nicht wahrgenommen werden oder nicht zum Bedeutungsabruf führen.
„Vorwissen als Präsupposition“ stuft Lutjeharms als wichtiges Element im fremdsprachigen Leseprozess ein. Anfänger werden z.B. Texte vorerst unter Verwendung kognitiver Schemata der Muttersprache kodieren und zu speichern versuchen, was vor allem im kulturellen Bereich zu Fehldeutungen führen kann. (vgl. Steffensen 1986). „Vorwissen als Textkompetenz“ hingegen scheint im fremdsprachigen Leseprozess keine so große Rolle zu spielen. Wenn der Leser mit einer ihm einigermaßen bekannten Textstruktur konfrontiert wird, wird er, so Lutjeharms, die ausgangssprachlichen Strategien zum Verstehen der Textkohäsion und -kohärenz erfolgreich auf den fremdsprachigen Text übertragen können. Die Mittel der Textkohäsion und die Prinzipien der Textkohärenz sind großenteils universell, wodurch es beim Lesen in der Fremdsprache in diesem Bereich keine größeren Probleme gibt als beim muttersprachlichen Lesen. (Lutjeharms 1986, S. 295) Allerdings schränkt Lutjeharms ein, dass das Erkennen der Textkohäsion durch die oft geringere Gedächtnisspanne in der Fremdsprache erschwert wird.
In einem der letzten Abschnitte ihres Buches kommt Lutjeharms wieder auf die Bedeutung des kontextuellen Ratens beim Lesen in der Fremdsprache zu sprechen. Fast gewinnt man in diesem Abschnitt den Eindruck, Lutjeharms schließe sich, bekehrt durch die eigene Analyse des fremdsprachigen Leseprozesses nun ganz den lesedidaktischen Vorschlägen Westhoffs an, denn sie beschreibt das kontextuelle Raten, wie Westhoff auch, als einen erwartungsgeleiteten Prozess, der entweder intuitiv oder geplant, als bewusste Strategie, verlaufen kann und beim Lesen in der Fremdsprache eine wichtige Bedeutung hat:

> Das kontextuelle Raten - heute ein modisches Schlagwort - ist ein wichtiges Verfahren zum Ausgleich fehlender oder mangelhafter Kenntnisse im Wortschatz- und Syntaxbereich, wenn das Fehlen dieser Kenntnisse zu einer Störung der Sinnentnahme führt. (ibid, S. 303)

Ihre Skepsis gegen Unterrichtsverfahren, die primär auf Vorhersagen und Ratetätigkeit beruhen, wird dann aber doch wieder deutlich, wenn sie wesentlich ausführlicher und detaillierter als Westhoff die Forschungsergebnisse zum kontextuellen Raten zusammenfasst, und dabei auf verschiedene Aspekte dieses Prozesses eingeht, die dessen Effizienz doch begrenzen. So zeigt sie zum Beispiel auf, dass kontextuelles Raten sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache keineswegs eine mühelose oder gar automatisch verlaufende Strategie ist und bei älteren Lesern diese Fähigkeit besser entwickelt ist als bei jüngeren Lesern. Auch gibt es zwar Lerner, die diese Strategie von sich aus anwenden, viele müssen das kontextuelle Raten aber als Strategie bewusst üben.
Auch beschreibt sie ausführlich die Faktoren, die erfolgreiches Raten ermöglichen, wie zum Beispiel der Informationswert des Kontextes oder die Kenntnisse des Lesers. So hält sie auch fest, dass der Kontext nicht immer informativ genug ist, um unbekannte Wörter zu erschließen. Eine Untersuchung von Bensoussan und Laufer hat zum Beispiel gezeigt, dass in dem von ihnen verwendeten Text der Kontext für 29 von 70 unbekannten Wörtern keine und für 13 Wörter deutliche Hinweise gab. Für 28 Wörter waren nur indirekte Hinweise durch Kontraste, Wortpaare, den Kollokationswert u.ä. vorhanden. (1984, S. 21 f) Auch Lutjeharms ständige Hinweise darauf, dass die Gefahr, falsche Bedeutungen zu inferieren beim kontextuellen Raten in der Fremdsprache sehr groß ist, deuten an, dass für sie kontextuelles Raten, wie auch schon oben erwähnt, doch nur eine Hilfsstrategie sein sollte.
Doch auch Lutjeharms selbst macht ihren Studenten in ihrem Unterricht die Strategie des kontextuellen Ratens bewusst, wie die von ihr beschriebenen Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis deutlich machen. Sie berichtet auch, dass sie dabei bei einigen Lernern „Widerstände gegen das kontextuelle Raten abbauen“ muss, bevor diese es üben wollen. (Lutjeharms 1987, S. 306) Beim Unterrichten des kontextuellen Ratens orientiert sie sich an Shouten-van Parrerens Vorschlag für folgende Reihenfolge bei der Beachtung einzelner Verarbeitungsebenen:

1) syntaktisch: die Wortposition im Satz;
2) semantisch: Wortbedeutung auf Grund des Vorwissens und des unmittelbaren Kontextes;
3) lexikalisch: bekannte Wortteile;
4) eventuell auch stilistisch

(Van Parreeren/Shouten-van Parreren 1981, S. 238 ff.: Shouten-van Parreren/Hoogendoorn 1983, S. 267 f.)

Lutjeharms stellt fest, dass es keinen deutlichen Algorithmus für den Problemlöseprozess beim kontextuellen Raten gäbe. So halten sich viele ihrer Studenten nicht an die von Van Parreren vorgeschlagene Reihenfolge der einzelnen Verarbeitungsebenen und ziehen oft das Erkennen des Wortes auf Grund seiner Bestandteile, das heißt die lexikalische Ebene vor, was durchaus auch zum Erfolg führen kann. Man könne allerdings Handlungsvorschriften zur Orientierung darbieten. Immer wieder weist Lutjeharms aber auch darauf hin, dass „der fremdsprachige Leser das kontextuelle Raten vorsichtig und flexibel einsetzen muss. Er muss besonders auf inhaltliche Logik achten, damit er eventuelle Fehldeutungen entdeckt. Er muss daher vorsichtig sein beim Adaptieren des weiteren Textinhaltes an einmal gefundene Lösungen." (Lutjeharms 1987, S. 306)

Im Schlusswort ist von der kämpferischen Haltung, die in so manchen Passagen des einführenden Kapitels durchklingt (s. oben), nichts zu bemerken. Lutjeharms weist nochmals auf die schwierige Forschungslage in Bezug auf das fremdsprachige Lesen hin, die sich dadurch ergibt, dass viele Theorien über das Lesen großenteils hypothetische Grundlagen haben und die vielfältigen Konstellationen von text- und leserbedingten Faktoren zu vielen verschiedenen Interaktionstypen führen. Trotzdem, so Lutjeharms weiter, „ist die Beachtung der einigermaßen gesicherten Erkenntnisse eine notwendige Vorbedingung für die Ausarbeitung einer Unterrichtsmethodik" (ibid, S. 310) Dies soll auch im zweiten Teil dieser Arbeit beherzigt werden.

Im einführenden Kapitel spielt das Vorhaben, das „Analyse Synthese Modell", von dem viele fremdsprachige lesedidaktische Modelle ausgehen, zu hinterfragen und durch alternative Modelle zu ersetzen, noch eine wichtige Rolle. Im Schlusswort jedoch wird dieser zumindest an dieser Stelle meiner Arbeit wichtige Grundgedanke nicht wieder aufgenommen. Nun sind es vor allem Überlegungen in Zusammenhang mit der Bedeutung der syntaktischen Analyse beim Lesen in der Fremdsprache, die Lutjeharms selbst als wichtiges Resultat ihrer Untersuchungen bezeichnet. Was die Frage nach einer geeigneten Unterrichtsmethode betrifft, müsse diese, so Lutjeharms, adressatenbezogen beantwortet werden. So sei vor allem das Verhältnis zwischen Ausgangs- und Zielsprache zu berücksichtigen, wie aus ihrer Sicht die Überlegungen im Zusammenhang mit der syntaktischen Analyse beim Lesen gezeigt hätten.

### 3.2.4 Lutjeharms gegen Westhoff? Zusammenfassung und Konsequenzen

Mit ihrer detaillierten und ausführlichen Zusammenschau der Forschungsergebnisse zum mutter- und fremdsprachigen Lesen hat Lutjeharms eine wichtige Grundlage geschaffen, die helfen kann, die Frage nach der Bedeutung des Lesens im Fremdsprachenunterricht und damit auch die Frage nach geeigneten Formen der Textpräsentation im Unterricht gründlicher zu untersuchen. An dieser Stelle meiner Arbeit ging es darum, Gerard Westhoffs Konzept einer fremdsprachigen Lesedidaktik und dessen theoretische Grundlagen mit Lutjeharms Beschreibung des Leseprozesses zu vergleichen. Auf den ersten Blick schien Lutjeharms Analyse den Thesen Westhoffs zu widersprechen. So kritisiert sie an mehreren Stellen ihres Buches ganz explizit die lesetheoretische Ausgangsposition Westhoffs. Dabei kritisiert sie vor allem, dass Westhoffs Überlegungen auf einem lesetheoretischen Modell aufbauen, das das Lesen in der Muttersprache als einen Prozess des ratenden Vorhersagens, in anderen Worten, als einen erwartungsgeleiteten Prozess beschreibt. In Wirklichkeit würden gute und schnelle Leser aber Textinformationen viel stärker datengetrieben verarbeiten, da bei guten Lesern die Verarbeitungsprozesse auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung automatisch ablaufen. Eine erwartungsgeleitete Verarbeitung würde wesentlich umständlicher sein und dementsprechend länger dauern.

An mehreren Stellen ihres Buches zitiert Lutjeharms Forschungsergebnisse und beschreibt theoretische Modelle, die darzustellen versuchen, wie das Lesen auf den niedrigen Ebenen der

Textverarbeitung vor sich geht. Dabei zitiert aber auch Lutjeharms Untersuchungen, die nahelegen, dass auch auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung beim Lesen von einer Erwartungshaltung in Bezug auf Rechtschreibmuster oder syntaktische Strukturen ausgegangen werden muss. Genau dies behauptet auch Westhoff, wenn er von einer Erwartungshaltung auf den von ihm so definierten „ersten drei Redundanzebenen" ausgeht.
Die Differenzen bei der Beschreibung des fremdsprachlichen Leseprozesses bei beiden Autoren reduzieren sich somit darauf, dass beide anscheinend von einem unterschiedlichen Automatisierungsgrad dieser Vorhersagetätigkeit ausgehen oder die Dauer des Vorhersageprozesses selbst unterschiedlich einschätzen. Lutjeharms scheint Westhoff zu unterstellen, dass dieser in Anlehnung an Goodman und Smith von einer aufwendigen, eventuell sogar bewusst ablaufenden Vorhersagetätigkeit auf allen Ebenen der Informationsverarbeitung ausgeht. Zumindest in Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens" sind allerdings keine expliziten Aussagen darüber zu finden, inwiefern man sich Westhoffs „Einsatz von Kenntnissen auf den Redundanzebenen 1-3" als einen aufwendigen, eventuell auch bewusst ablaufenden oder sehr stark automatisierten Prozess vorstellen muss. Die Frage, ob man in diesem Zusammenhang überhaupt von automatisierten Prozessen ausgehen kann, was „Automatisierung" bedeutet und wie bzw. wodurch es zu dieser Automatisierung kommt, steht bei beiden Autoren nicht im Mittelpunkt ihrer Analysen. Dadurch ist es schwer, die beiden Positionen in dieser Frage detaillierter gegenüberzustellen.
Bezüglich aller anderen Fragen den mutter- und fremdsprachigen Leseprozess betreffend, findet man bei Lutjeharms wesentlich mehr Übereinstimmung mit Westhoffs lesedidaktischen Überlegungen, als dass gegensätzliche Positionen formuliert würden. So teilt sie mit ihm die Einschätzung, dass auch im muttersprachlichen Leseprozess „Kenntnisse über logische Strukturen" und „Kenntnisse über die Welt" eine wichtige Rolle spielen und teilt mit ihm die Auffassung, dass Lesen auch in der Muttersprache ein interaktiver Prozess ist, bei dem sowohl datengetriebene wie auch erwartungsgeleitete Verarbeitungsprozesse eine Rolle spielen.
Noch größere Übereinstimmung zwischen beiden Autoren lässt sich bezüglich der Frage feststellen, inwiefern sich der fremdsprachige Leseprozess vom muttersprachlichen Lesen unterscheidet. Sowohl Lutjeharms als auch Westhoff gehen davon aus, dass sich der fremdsprachige Leseprozess vom muttersprachigen Lesen „nur" insofern unterscheidet, als der Leseprozess durch fehlende Fremdsprachenkenntnisse oft gestört wird. Diese fehlenden Kenntnisse **können** bzw. **müssen** beim Lesen in der Fremdsprache durch bewusste Lesestrategien wie Inferieren, Raten, etc. kompensiert werden.
Bei aller Übereinstimmung, was die Beschreibung des Leseprozesses selbst betrifft, scheint hier jedoch wieder der unterschiedliche Zugang der beiden Autoren zum Lesen in der Fremdsprache und in der Folge zu möglichen Konsequenzen für den Unterricht selbst deutlich zu werden. Für Westhoff **müssen** beim Lesen in der Fremdsprache bewusst Lesestrategien, bei denen erwartungsgeleitete Prozesse eine wichtige Rolle spielen, trainiert werden, auch weil dies seiner Auffassung nach am ehesten der Handlungsstruktur der Zieltätigkeit entspricht. Aus Lutjeharms Sicht jedoch scheinen diese Lesestrategien fast ein notwendiges Übel zu sein, etwas, was im Unterricht trainiert und geübt werden **kann**, solange die Lerner nicht über die notwendigen Fremsprachenkenntnisse verfügen, die es ihnen ermöglichen, in der Fremdsprache eine ähnliche Lesekompetenz wie in der Muttersprache zu erreichen.
Die Konsequenzen, die beide Autoren aus ihrer Analyse des Leseprozesses für die Unterrichtspraxis ziehen, sind daher doch sehr unterschiedlicher Natur, obwohl die Beschreibung des Leseprozesses selbst, bei beiden mehr Übereinstimmendes als Gegensätzliches enthält. Für Westhoff ergibt sich aus der Tatsache, dass das Vorhersagen beim Lesen in der Mutter- und auch in der Fremdsprache eine nicht unbedeutende Rolle spielt, die Notwendigkeit, intensiv Strategien des vorhersagenden Lesens zu üben. Das Hauptziel seiner Arbeit war es dann konsequenterweise auch, ein Übungsprogramm zu entwickeln, das die Fähigkeit der Lerner zum vorhersagenden Lesen trainieren soll. Die Wirkung und Effizienz dieses Programmes sollte mit den weiter oben beschriebenen Untersuchungen empirisch überprüft werden.

Lutjeharms kritisiert nicht nur die theoretische Ausgangsposition Westhoffs, sondern bestreitet auch die Aussagekraft seiner empirischen Untersuchungen. Die Überprüfung der Lesefertigkeit mit Hilfe von Cloze-tests würde ganz andere Fertigkeiten überprüfen als für das Lesen in der Fremdsprache relevant und notwendig wären. Da ja aus der Sicht Lutjeharms bewusste Vorhersageaktivitäten auf der Wortebene und kontextuelles Raten nur Strategien sein können, die helfen, fehlende Fremdsprachenkenntnisse zu kompensieren, und da Clozetests vor allem diese Fähigkeit zur Vorhersage testen, erscheint ihr Standpunkt durchaus konsequent.
Lutjeharms Hauptinteresse ist die Beschreibung des Leseprozesses selbst. Deshalb fehlen in ihrer Arbeit ganz explizite Hinweise darauf, wie im Unterricht das Lesen geübt werden sollte. Implizit lassen sich aus ihren Überlegungen aber doch einige grundsätzliche Forderungen an den Fremdsprachunterricht ableiten. Wenn es im Fremdsprachenunterricht wirklich darum gehen soll, eine fremdsprachige Lesekompetenz zu entwickeln, die sich an der muttersprachigen Lesekompetenz orientiert, so legt Lutjeharms Argumentation den Schluss nahe, dass ein primäres Ziel des Unterrichts darin bestehen sollte, Teilfertigkeiten auf den niederen Verarbeitungsebenen zu automatisieren. Es müsste darum gehen, Prozesse in Zusammenhang mit der Worterkennung und der syntaktischen Analyse so weit zu üben, zu festigen und zu trainieren, dass dem fremdsprachigen Leser genügend Arbeitsgedächtniskapazität zur Verfügung steht, um auf sinnvolle Art und Weise auf den höheren Ebenen der Textverarbeitung auch erwartungsgeleitete Verarbeitungsprozesse einzusetzen, wobei dies bewusst oder unbewusst geschehen kann.
Mit anderen Worten: Die Schwerpunktsetzung in Lutjeharms Analyse scheint nahezulegen, dass das Hauptaugenmerk im Fremdsprachenunterricht auch in Bezug auf das fremdsprachige Lesen im Bereich der Wortschatz- und Grammatikarbeit liegen müsste. Wortschatz- und Grammatikarbeit insofern, als der Lerner in der Lage sein sollte, möglichst schnell und möglichst automatisch das fremdsprachige Wortbild aufzunehmen, diesem Wortbild eine Bedeutung im semantischen Gedächtnis zuzuordnen und gleichzeitig mit Hilfe einer syntaktischen Analyse die Beziehung der dekodierten Wörter zueinander zu konstruieren.
In den Teilen ihrer Arbeit, in denen Lutjeharms auf die Möglichkeiten des Vorhersagens und kontextuellen Ratens eingeht, beschreibt sie auch immer wieder Episoden aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis, die zeigen, dass sie selbst im Unterricht ihre Studenten sehr wohl auch dazu auffordert, Wörter aus dem Kontext zu erschließen oder mit Hilfe anderer, bewusst eingesetzter Strategien zu dekodieren. Bei der Diskussion dieser Verfahren zeigt sie aber immer wieder deren Grenzen auf und interpretiert sie primär als „Hilfsstrategien", die eingesetzt werden müssen, wenn der Leseprozess gestört wird.[43]
Was Verfahren der Textpräsentation im Unterricht betrifft, scheint Lutjeharms allerdings das Übersetzen von Texten in die Muttersprache zu bevorzugen. Dabei setzt sie auf die Bewusstmachung von Strategien der Worterschließung, zum Beispiel mit Hilfe von Wortbildungsregeln, sowie die Beachtung von Funktionswörtern und von morphologischen und syntaktischen Regularitäten. Dies alles soll helfen, fremdsprachige Texte lesen und verstehen zu lernen.
Aus den schon weiter oben angeführten Gründen sind in Lutjeharms Text klare Aussagen, mögliche Vorgangsweisen im Unterricht betreffend, schwer zu entdecken. Auch der Versuch, ihrer Arbeit ganz eindeutige Aussagen über die beim Lesen in der Fremdsprache relevanten Prozesse zu entnehmen, wird durch Lutjeharms Anspruch erschwert, möglichst alle für das Thema relevanten Forschungsergebnisse zu berücksichtigen. Dabei werden in einem Kapitel oft widersprüchliche Aussagen einander gegenübergestellt, ohne zwingende Argumente für die eine oder andere Position zu präsentieren. Auch wird nicht zwischen den für das Lesenlernen in der Fremdsprache wirklich relevanten und den für die Unterrichtspraxis weniger wichtigen Prozessen bei der Textverarbeitung unterschieden. Die Konzeption ihrer Arbeit, in der sie zuerst die verschiedenen Ebenen des muttersprachlichen Leseprozesses beschreibt und danach dasselbe für den fremdsprachigen

[43] In Zusammenhang mit den Möglichkeiten des kontextuellen Ratens im Unterricht stellt Lutjeharms überhaupt in Frage, ob bei dieser Art der Textbearbeitung noch von Lesen gesprochen werden kann. (Lutjeharms 1987)

Leseprozess versucht, erschwert eine direkte Umsetzung ihrer Überlegungen für die Unterrichtspraxis zusätzlich. So werden zwar für jede Ebene des Textverarbeitungsprozesses sehr detailliert und ausführlich Problembereiche analysiert und den Prozessen beim Lesen in der Muttersprache gegenübergestellt, doch fehlt die Verknüpfung bzw. Zusammenschau der teilweise sehr unterschiedlichen, manchmal auch widersprüchlichen Aussagen. Lutjeharms Analyse des Leseprozesses kommt zwar der Realität näher als Westhoffs Beschreibung, indem sie aufzeigt, wie komplex und vielschichtig die Prozesse sind, die beim Lesen ablaufen, will man aber versuchen, Handlungsanweisungen für die Unterrichtspraxis abzuleiten, fällt dies auf der Grundlage von Lutjeharms Arbeit sicherlich schwerer. Es war daher notwendig, bei der Formulierung von Vorgaben bezüglich des Lesens und der Textpräsentation im Unterricht, sehr vorsichtig vorzugehen.
Meine Interpretation der grundsätzlichen Ausrichtung von Lutjeharms Arbeit im Sinne einer implizit vorhandenen Forderung nach mehr Grammatik- und Wortschatzarbeit erscheint mir auf Grund der vorhergegangenen Ausführungen durchaus begründbar und wird an sehr vielen Stellen von Lutjeharms Arbeit auch explizit ausformuliert. Andere Stellen allerdings, in denen durchaus für die Notwendigkeit einer erwartungsgeleiteten Vorgangsweise beim Lesen im Unterricht plädiert wird, relativieren diese Aussagen wieder.

### 3.3 Die Bedeutung lesetheoretischer Konzepte für die Unterrichtspraxis

Man könnte aus dieser schwierigen Situation den Schluss ziehen, dass auf Grund der doch etwas unübersichtlichen Forschungslage und auf Grund der Tatsache, dass es für viele Bereiche des Leseprozesses nur spekulative theoretische Modelle gibt, die Lesetheorie wenig dazu beitragen kann, konkrete Vorgangsweisen beim Einsatz von Texten im Unterricht zu entwickeln und zu begründen. Für jede denkbare unterrichtliche Massnahme scheint die Lesetheorie passende Begründungen anzubieten, sei es intensive Wortschatzarbeit im Unterricht, die helfen könnte, den Prozess der Worterkennung beim Lesen zu automatisieren, sei es intensive Grammatikarbeit, die dazu führen soll, eine adäquate syntaktische Erwartungshaltung zu entwickeln oder sei es die Vermittlung von Rate- und Vorhersagestrategien, die helfen können, fehlende Sprachkenntnisse beim Lesen in der Fremdsprache zu kompensieren. In dieser Hinsicht stellt sich dann sehr bald die Frage, inwiefern die Lesetheorie überhaupt einen Beitrag für die Entwicklung geeigneter Methoden im Fremdsprachenunterricht leisten kann.
Schon weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass es schwierig und problematisch sein kann, deskriptive Aussagen, und um solche handelt es sich bei dem Versuch, den fremdsprachigen Leseprozess zu beschreiben, in konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht zu übersetzen. Die Hoffnung, auf der Basis einer bloßen Analyse des Leseprozesses schon zu verwertbaren Resultaten für die Unterrichtspraxis zu kommen, ist daher trügerisch. Um wirklich Grundlagen für die Entwicklung einer geeigneten Unterrichtsmethodik entwickeln zu können, müsste wohl zuerst die grundsätzliche Frage nach der Funktion und Bedeutung des Lesens in der Fremdsprache befriedigend beantwortet werden, erst danach kann versucht werden, Ergebnisse der Leseforschung auf ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis hin zu befragen.
Die Frage nach den Konsequenzen aus der Gegenüberstellung von Westhoffs und Lutjeharms Analysen des fremdsprachigen Leseprozesses führt zurück zur Grundfrage dieser Arbeit, nämlich der Frage nach sinnvollen und nachvollziehbaren Begründungen für unterrichtliches Handeln im Allgemeinen und im Besonderen im Zusammenhang mit der Präsentation von Texten im Unterricht. Beide hier gegenübergestellten Arbeiten, Westhoffs „Didaktik des Leseverstehens“ und Lutjeharms „Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache“ erheben schon im Titel den programmatischen Anspruch, das Lesen bzw. Leseverstehen nicht isoliert, sondern in Zusammenhang mit Unterricht untersuchen zu wollen. Was dabei die konzeptuelle Ausrichtung ihrer Arbeit betrifft, entscheiden sich beide Autoren bei ihren Analysen für dieselbe Vorgangsweise: Um relevante Aussagen für den Fremdsprachenunterricht formulieren zu können, müssen zuerst die „Zieltätigkeiten“, das heißt, Kenntnisse und Fertigkeiten, die das Ziel des Unterrichtsgeschehens sind, definiert werden, dann

muss deren Handlungsstruktur untersucht werden und erst danach können die Resultate dieser Untersuchung auf den Unterricht selbst übertragen werden, indem im Unterricht das getan wird, was auf Grund der vorhergegangenen Analyse der Handlungsstruktur als wichtiges Element bzw. als zentraler Prozess der Zielfertigkeit erkannt wurde.
Dabei kommen beide Autoren zu etwas unterschiedlichen Einschätzungen, was die zentralen Prozesse beim Lesen betrifft. Westhoff konzentriert sich bei seiner Analyse stärker auf die erwartungsgeleiteten Prozesse beim Lesen, Lutjeharms räumt den datengetriebenen, automatisierten Prozessen mehr Bedeutung ein. Konsequenterweise kommen beide Autoren zu unterschiedlichen Aussagen, was die Konsequenzen für die Unterrichtspraxis betrifft. Wenn allerdings doch sehr ähnlich verlaufene Analysen der Zieltätigkeit wie die Beschreibungen von Westhoff und Lutjeharms zu solch unterschiedlichen Resultaten den Fremdsprachenunterricht selbst betreffend führen, stellt sich bald, wie oben erwähnt, die Frage nach der Bedeutung solcher Analysen für die Unterrichtspraxis.
Schon im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde auf die Problematik einer didaktischen Theorie hingewiesen, die sich darauf beschränkt, Zielfertigkeiten zu definieren und Unterricht in der Folge so zu gestalten, dass einfach die Anwendung dieser Zielfertigkeiten im Unterricht simuliert wird. Spätere Ausarbeitungen der kommunikativen Methode und vor allem auch Lutjeharms und Westhoff gehen ansatzweise über diese sehr simple Art der didaktisch methodischen Umsetzung rein deskriptiver Analysen hinaus, indem sie versuchen, die meist sehr komplexen fremdsprachigen Zielfertigkeiten gründlich zu analysieren, indem diese in Teilfertigkeiten aufgegliedert und die grundlegenden Prozesse dieser Teilfertigkeiten beschrieben werden. Im Grundsätzlichen folgen aber sowohl das übergeordnete Designkonzept der kommunikativen Methode als auch die eben beschriebenen kleinräumigeren lesedidaktischen Theorien bei ihrer Argumentation dem eben beschriebenen Grundmuster.
Es ist auffallend und interessant zugleich, dass sowohl Westhoff als auch Lutjeharms das Fehlen einer fremdsprachigen Lesetheorie etwas bedauernd zur Kenntnis nehmen[44], obwohl gerade sie durch ihre Behandlung des Themas aufzeigen, warum die Entwicklung einer fremdsprachigen Lesetheorie sich so schwierig darstellt: Solange nämlich die Zielfertigkeit selbst so stark im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses steht und fremdsprachiges Lesen primär als defizitäres muttersprachiges Lesen definiert wird, fällt es schwer, sich bei der Behandlung des Themas von der Lesetheorie zum muttersprachigen Lesen zu lösen und für das Lesen in der Fremdsprache eigene theoretische Modelle zu entwerfen.
Nimmt man allerdings Portmanns Forderung ernst, dass sich nämlich die Fremdsprachendidaktik stärker am Wie des Fremdsprachenlernens orientieren müsse (s.I.1,1), dann zeichnen sich neue Perspektiven für die Entwicklung einer eigenständigen fremdsprachigen Lesedidaktik und vielleicht in der Folge auch einer eigenständigen fremdsprachigen Lesetheorie ab. Dann wäre nämlich, wie schon weiter oben bei der Diskussion von Westhoffs Lesedidaktik ausgeführt, primär zu überprüfen, welchen Beitrag das Lesen beim Erwerb einer umfassenden fremdsprachigen Kompetenz leisten kann. Das Lesen als Fertigkeit, die die Lerner auf Grund ihrer muttersprachigen Lesekompetenz schon erworben haben, kann dann eingesetzt werden, um das Erlernen oder den Erwerb der Fremdsprache selbst zu unterstützen.
Im folgenden zweiten Teil dieser Arbeit soll versucht werden, an Hand der Frage nach geeigneten Textpräsentationsformen im Unterricht auch Erkenntnisse aus der Lesetheorie daraufhin zu befragen, welchen Beitrag sie leisten können, um die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenunterrichts zu beantworten. Dazu ist es notwendig, zuerst den theoretischen Rahmen abzustecken, in dem sich nach neueren Erkenntnissen der Erwerb und das Erlernen von Fremdsprachen bewegt, um danach einige Möglichkeiten der Textpräsentation im Unterricht auf ihre mögliche Bedeutung und Relevanz für das Fremdsprachenlernen als Ganzes zu untersuchen. Dabei wird auch die Lesetheorie in dem Ausmaß eine Rolle spielen, als sie beschreiben kann, welche

[44] Vgl dazu Karcher (1988), der auch an mehreren Stellen seiner Arbeit auf die Tatsache hinweist, dass es keine fremdsprachige Lesetheorie gäbe.

kognitiven Prozesse beim Lesen überhaupt eine Rolle spielen. Dies wird dann mit den für das Lernen von Fremdsprachen wichtigen Prozessen in Zusammenhang zu bringen sein.

# TEIL II

# VORÜBERLEGUNGEN ZU EINER FREMDSPRACHIGEN LESEDIDAKTIK

## EINLEITUNG

Ausgangspunkt dieser Arbeit war meine Unzufriedenheit mit den Möglichkeiten, die mir als Lehrer zur Verfügung stehen, das eigene Tun zu analysieren, zu hinterfragen und zu begründen. Anhand eines enger begrenzten Problembereiches, nämlich der Frage, wie Texte im Fremdsprachenunterricht präsentiert werden können, habe ich im ersten Teil meiner Arbeit versucht, die wichtigsten Begründungsmöglichkeiten für bestimmte Formen der Textpräsentation im Unterricht zusammenzufassen. Dabei wurde von einem Konzept fremdsprachendidaktischer Theorie ausgegangen, das die Fragen nach dem Was und dem Wie des Fremdsprachenunterrichts als zentrale Elemente einer fremdsprachendidaktischen Theorie definiert, dabei aber der Frage nach dem Wie Priorität gibt.

In der Folge wurden folgende drei Bezugspunkte für unterrichtliches Handeln daraufhin untersucht, welche Vorgaben sie für die Art und Weise, wie Texte im Unterricht eingesetzt werden sollen, machen: Erstens das umfassende "Designkonzept" der kommunikativen Methode (I.1), zweitens unterrichtspraktische Anleitungen für den Lehrer in Form von Übungstypologien (I.2,2) und drittens lesedidaktische Arbeiten, die detailliert die Prozesse beschreiben, die bei der Auseinandersetzung mit Texten im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sein können. (I.2,3)

Auffallend war bei allen drei untersuchten Bereichen, dass trotz sehr unterschiedlicher Annäherungen an das Thema große Übereinstimmung zu beobachten war, was den grundsätzlichen Zugang zum Problem des Lesens im Fremdsprachenunterricht betrifft: Ausgangspunkt aller Überlegungen war immer die Festlegung und Analyse der Zieltätigkeit, auf die hin das Unterrichtsgeschehen ausgerichtet werden muss. Ausgehend davon wurden dann mehr oder weniger explizit Anleitungen für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet, wobei immer das, was als Zieltätigkeit identifiziert worden war, zum Inhalt des Unterrichtsgeschehens gemacht wurde.

Bildlich gesprochen wird der Fremdsprachenunterricht so zu einer Bühne, auf der die Lerner als Schauspieler Stücke proben, die in einer fernen Zukunft zur Aufführung kommen sollen. Regie führt dabei das umfassende "Designkonzept" der kommunikativen Methode. Sie gibt in Form einer detaillierten Analyse der Zielfertigkeiten den "Text" vor, den die Schauspieler bei der "Uraufführung" ihres Stückes vorzutragen haben. Auch wenn das Ergebnis, das heißt die Aufführung des Stückes, dabei in vielen Fällen durchaus zufriedenstellend sein kann, darf nicht vergessen werden, dass Schauspieler in der Regel ihre Texte selbständig und allein zu Hause lernen müssen.

Spätestens hier stellt sich jedoch für den Fremdsprachenunterricht die Frage, ob die Didaktik sich damit begnügen kann, bloße Anweisungen für die "Probe des Textes" zu geben, oder ob es nicht auch notwendig wäre, zu überlegen, wie der "Text" selbst am schnellsten und am effizientesten gelernt werden kann.

Genau dies soll im zweiten Teil meiner Arbeit geschehen. Mit Hilfe einiger neuerer Ansätze zur Frage nach dem Wie des Lernens sollen Kriterien gefunden und beschrieben werden, die es ermöglichen, bestimmte Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht danach zu befragen, inwiefern sie das Erlernen bzw. den Erwerb einer Fremdsprache selbst unterstützen können.

Die Analysen im ersten Teil dieser Arbeit haben allerdings auch gezeigt, wie schwierig es sein kann, auf der Basis theoretischer Modelle Anleitungen bzw. Anweisungen für den Unterricht zu formulieren. Die Schlüsse, die aus theoretischen Erörterungen für die Unterrichtspraxis gezogen werden, erscheinen oft nicht zwingend. Manchmal kann auch dieselbe Analyse bei verschiedenen

Autoren zu durchaus unterschiedlichen Konsequenzen für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts führen. Manchmal bieten sich für dieselbe Vorgangsweise im Unterricht mehrere durchaus unterschiedliche theoretische Begründungsansätze an.
Darüber hinaus fehlt den unterrichtspraktischen Umsetzungen der theoretischen Überlegungen oft auch ein „kreatives Element", so dass zwar bestimmte theoretische Vorgaben in den Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung finden, die Umsetzung der Vorschläge im Unterricht aus unterrichtsorganisatorischen Gründen oft wenig sinnvoll oder überhaupt phantasielos und dürftig erscheint.
So sind manche von Lutjeharms ohnehin recht selten vorgebrachten Überlegungen für den Unterricht zwar lesetheoretisch durchaus gut begründet, lassen aber wesentliche Aspekte des Unterichtsgeschehens, wie Unterrichtsprozesse, Lernermotivation und ähnliches außer Acht. Als ein Beispiel für die Problematik der Umsetzung theoretischer Überlegungen im Unterricht sei hier eine Passage aus Günther Karchers Arbeit über das Lesen in der Erst- und Zweitsprache zitiert: Nach einer ausführlichen und überzeugenden Analyse der kognitiven Prozesse bei der Aufnahme graphischer Information, folgt als einziger Ratschlag für den Unterricht der doch eher triviale Hinweis, man müsse die Lerner beim Lesen in der Fremdsprache rechtzeitig darauf hinweisen, dass sie Texte in einer fremden Sprache lesen (!) (Karcher 1988, S.173)
Aus all diesen eben genannten Gründen erscheint es hier nicht sinnvoll, dem Primat der Theorie zu folgen und zu versuchen, theoretischen Überlegungen Praxisrelevanz abzuringen, sondern es sollen Ideen, die in Zusammenhang mit der Präsentation von Texten primär im Unterricht und für den Unterricht entwickelt wurden, auf ihre mögliche Relevanz für den Fremdsprachenunterricht hin untersucht werden.
Im ersten Kapitel sollen daher mögliche Formen der Textpräsentation beschrieben und auf ihre Gemeinsamkeiten befragt werden (II.1 und II.2), danach sollen mit Hilfe theoretischer Konzepte zum Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht Kriterien gefunden werden, mit Hilfe derer eine besser begründete Einschätzung dieser Übungs- und Aufgabenformen für den Unterricht möglich wird. (II.3-II.9) Einerseits spiegelt diese Vorgangsweise die Struktur des ersten Teiles dieser Arbeit wider, in dem auch die Unterrichtspraxis in Form von Übungstypologien mit klaren Handlungsanweisungen für den Lehrer den Ausgangspunkt der theoretischen Erörterungen bildete, andererseits würde diese Vorgangsweise auch den Forderungen der Unterrichtsforschung entsprechen, indem Elemente des Unterichtsgeschehens selbst ins Zentrum der Diskussion rücken.

# II.1 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

## 1 Texte in „kommunikativen Lehrwerken“ Beispiel 1: „Themen neu“

Schon im ersten Teil dieser Arbeit wurde an Hand der Übungstypologien von Grellet und Neuner gezeigt, welche Formen der Textpräsentation für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen werden. Zusätzlich wurde versucht, den theoretischen Hintergrund für die bei Grellet und Neuner beschriebenen Textpräsentationsformen darzulegen.
Analysiert man gängige Lehrbücher für den Deutsch als Fremdspracheunterricht, so fällt auf, dass dort, wo Texte ganz explizit als "Lesetexte" präsentiert werden, das heißt mit allen Textsortenmerkmalen, die sie als authentische Texte identifizieren, die "Didaktisierung" dieser Texte ganz den im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Vorgaben der kommunikativen Methode folgen: Die Texte werden, als "authentische Texte" ausgewiesen, auch wenn sie, vor allem im Anfängerunterricht, sprachlich vereinfacht werden. Bei der Kennzeichnung dieser Texte als authentische Texte spielt natürlich das Layout eine nicht unwesentliche Rolle.
Danach folgen Fragen oder Aufgaben zum Text, die im Sinne Neuners wohl als Lesehilfen zu verstehen sind, und zuletzt folgen über den Text hinausführende Fragestellungen, bei denen es primär wohl darum geht, den Lernern die Möglichkeit zu geben "sich persönlich einzubringen", das heißt eigene Meinungen oder Erlebnisse mit der im Text behandelten Thematik zu verknüpfen. Der Textinhalt selbst bzw. bestimmte sprachliche Strukturen aus dem Text spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle. Als Beispiel für diese Form der Textpräsentation in Lehrbüchern soll hier ein Text aus „Themen neu“ Band 1 (Aufderstraße u.a. 1992), einem Kursbuch für Anfänger, dienen.

Lektion 9

# Jetzt bin ich viel glücklicher!

**Das war Rüdiger Maaß vor drei Jahren. Da hatte er noch seine Bäckerei mit Café in Hamburg. Er hatte seine Arbeit, er hatte viel Geld, er hatte eine attraktive Frau, eine Stadtwohnung mit Blick auf die Binnenalster und einen teuren Sportwagen.**
**Und heute? Heute lebt er in einem Dorf in Ostfriesland. Er hat nur wenig Geld, den Sportwagen hat er verkauft, er lebt allein. Was ist passiert?**

Unsere Mitarbeiterin Paula Diebel hat mit ihm gesprochen.

***Paula Diebel:*** *Herr Maaß, Sie waren in Hamburg sehr erfolgreich. Sie haben phantastisch verdient, Ihr Café war bekannt und immer gut besucht, auch in Ihrer Bäckerei waren immer Kunden. Warum sind Sie jetzt hier?*
**Rüdiger Maaß:** Es war eigentlich ein Zufall. Ich habe das Bauernhaus hier geerbt, von einer Tante. Ich habe einen Brief vom Notar bekommen, und in dem Moment habe ich gewußt: das Leben in der Stadt ist nichts für mich. Die Bäckerei und das Café, die Arbeit, der Streß jeden Tag – das alles war ganz falsch.
***P.D.:*** *Und bevor Sie das Haus geerbt haben – waren Sie da noch zufrieden?*
**Rüdiger Maaß:** Ich habe eigentlich nie über mein Leben nachgedacht. Ich habe immer gedacht, es muß so sein. Morgens um vier hat der Wecker geklingelt, da bin ich aufgestanden, jeden Tag, auch Samstag und Sonntag. Feierabend war erst um 19 Uhr, und meine Arbeitswoche hatte sieben Tage. Ich hatte eigentlich überhaupt keine Freizeit.
***P.D.:*** *Und was hat Ihre Frau dazu gesagt?*
**Rüdiger Maaß:** Ihr hat das überhaupt nicht gefallen. Sie hat immer wieder zu mir gesagt: „Irgendwann reicht es mir, dann gehe ich weg." Ich habe immer gedacht, sie sagt das nur so, und dann war sie plötzlich wirklich weg.
***P.D.:*** *Und was haben Sie da gemacht?*
**Rüdiger Maaß:** Nicht viel. Wir haben noch ein paarmal telefoniert. Dann haben auch meine Probleme mit der Gesundheit angefangen. Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen. Ich habe immer mehr Medikamente genommen. Zum Schluß bin ich nur noch mit Schlafmitteln eingeschlafen.
***P.D.:*** *Und dieses Haus hier hat dann alles verändert?*
**Rüdiger Maaß:** Ja. Verrückt, nicht? Aber ich habe sofort gewußt: „Das ist es! Das ist meine Chance!" Die Bäckerei und das Café habe ich einfach verkauft. Es geht mir jetzt sehr viel besser, ich bin zufriedener und gesünder. Die Luft hier ist viel sauberer als in Hamburg.
***P.D.:*** *Und das Geld reicht Ihnen?*
**Rüdiger Maaß:** Ja,es reicht. Ich lebe hier sehr billig. Ich brauche fast nichts, nur manchmal ein Buch oder eine Schallplatte. Ich habe nicht einmal ein Telefon im Haus. Und die Garage ist leer, ich fahre nur noch mit dem Fahrrad. „Schnell, schneller, am schnellsten" – das ist vorbei. Mein Motto heute heißt: „Nur kein Streß!"
***P.D:*** *Was haben Ihre Freunde gesagt zu Ihrem Umzug aufs Land?*
**Rüdiger Maaß:** Na ja, die meisten können das nicht verstehen. „Bäcker-Bauer" nennen sie mich. Aber das ist mir egal. Ich bin übrigens kein Bauer. Meine Tante hatte schon lange keine Kühe mehr, nur noch ein paar Hühner und einen Hund, und die habe ich behalten. Zwei Schafe habe ich auch, und ein Pferd; das mag ich am liebsten.
***P.D.:*** *Ist Ihnen nie langweilig, so allein hier?*
**Rüdiger Maaß:** Nein, Langeweile kenne ich nicht. Mit dem Garten und den Tieren habe ich von März bis Oktober immer eine Beschäftigung. Und ich habe Freunde hier. Allein war ich früher, in Hamburg – hier nicht!

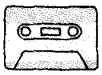
**13. Wie hat Rüdiger Maaß früher gelebt?**

§ 21

| Heute | Früher |
|---|---|
| – hat er ein Bauernhaus. | – hatte er eine Bäckerei. |
| – gefällt ihm sein Leben besser. | – hat sein Leben ihm... |
| – kann er länger schlafen. | – hat der Wecker... |
| – muß er nicht mehr arbeiten. | – hatte er... |
| – ist er gesünder. | – hat er... |
| – nimmt er keine Medikamente mehr. | – hat er... |
| – ist sein Motto: „Nur kein Streß." | – war sein... |

| | Komparativ | Superlativ |
|---|---|---|
| gern | lieber | am liebsten |
| gut | besser | am besten |
| viel | mehr | am meisten |

**14. Was sagen die Leute?**



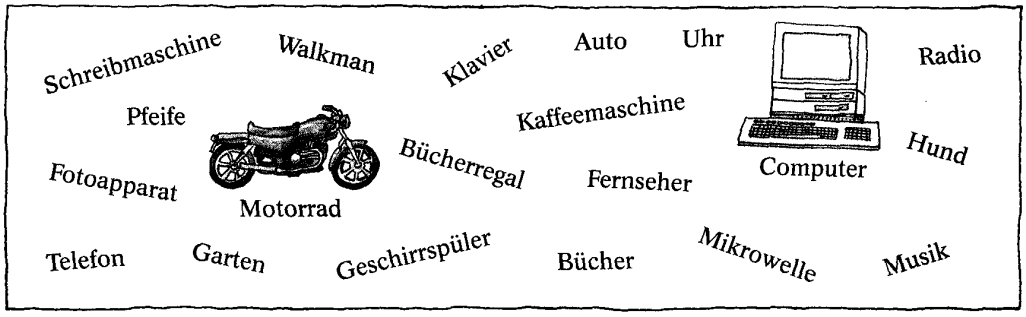
Hören Sie zu und ergänzen Sie.
Was ist für die Leute am wichtigsten?

A: „Ich bin am liebsten zu Hause vor meinem _____."
B: „Mit meinem _____ kann ich am besten spielen."
C: „Das _____ ist für mich am wichtigsten."
D: „Ohne meine _____ kann ich nicht leben."
E: „Am wichtigsten ist für mich die _____."
F: „Mein _____ ist mir am wichtigsten."

**15. Und Sie? Was ist für Sie wichtig?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ...ist mir | sehr wichtig<br>am wichtigsten<br>nicht wichtig | ...finde ich | sehr wichtig<br>unwichtig<br>völlig überflüssig |
| ...brauche ich | unbedingt<br>jeden Tag<br>nicht<br>wie | ohne...kann ich nicht | leben<br>arbeiten<br>einschlafen<br>... |

Schreibmaschine Walkman Klavier Auto Uhr Radio
Pfeife Kaffeemaschine
Fotoapparat Motorrad Bücherregal Fernseher Computer Hund
Telefon Garten Geschirrspüler Bücher Mikrowelle Musik





Das Lehrerhandbuch (Aufderstraße, Bock, Gerdes 1993) empfiehlt, den Text thematisch vorzuentlasten, indem der Kursleiter das Adjektiv "glücklich" an die Tafel schreibt, die Lerner anschließend fragt, was das Adjektiv für sie bedeutet und sie bittet, ihre Assoziationen aufzuschreiben. Nach der Besprechung der Ergebnisse sollen die Teilnehmer den großgedruckten Einleitungstext lesen und Vermutungen darüber sammeln, was im Leben von Rüdiger Maaß passiert ist. Dann sollen die Kursteilnehmer den Text lesen, ob alleine oder gemeinsam, ob laut oder leise wird vom Lehrerhandbuch nicht vorgeschrieben. Danach sollen die Fragen der Übung 13 beantwortet werden. Zuletzt soll der Kursleiter auf neue unregelmäßige Komparativ- und

Superlativformen hinweisen. Von diesen Formen kommen vier im Text vor. Punkt vierzehen und 15 beziehen sich nicht mehr auf den Lesetext.

### 1.1 Lesedidaktische Prinzipien

Am Ende dieser Unterrichtssequenz folgt im Lehrerhandbuch eine Anweisung, die hier insofern interessant erscheint, da sie Aufschluss über die prinzipielle Position der Autoren in Bezug auf die Funktion von Texten im Unterricht gibt, gleichzeitig aber auch das Dilemma andeutet, vor das dadurch Lehrer in der Unterrichtspraxis gestellt werden:

Wenn KT es wünschen, abschließend die wichtigsten unbekannten Wörter klären. KT versuchen, die Bedeutung durch den Kontext oder durch bekannte Elemente in den Wörtern zu erraten. Nicht zu lange ausdehnen; die Wörter, die durch die Übung nicht erarbeitet werden, sind nicht Lernziel. (ibid. S. 59)

Der Hinweis zeigt ganz deutlich, dass es bei der Präsentation des Textes im Unterricht nicht darum geht, Wortschatz oder Grammatik zu unterrichten. Insofern entspricht die vorgeschlagene Vorgangsweise durchaus den allgemeinen Richtlinien, die für die Arbeit mit Texten in der Einleitung des Lehrerhandbuches wiedergegeben werden. Dort wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, „die Lernenden daran zu gewöhnen, Lesetexte relativ schnell zu lesen und sie nicht bis ins letzte Detail verstehen zu wollen." (ibid. S.5) Diese Lesehaltung sei wichtig für den Lernerfolg und das Aufrechterhalten der Motivation. Dazu soll man explizit auf die Besonderheit und Funktion der Leseverstehenstexte im Rahmen des Leseprozesses hinweisen oder aber die Teilnehmer durch besondere Vorgaben bei der Aufgabenstellung zu einer kursorischen Lesehaltung zwingen.
Der Text soll "global" verstanden werden, um dann als Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten zu dienen. Was unter "Globalverstehen" in diesem Fall zu verstehen ist, definieren die Autoren implizit in Form ihrer Aufgabe zum Textverstehen. Die Aufgabenstellung lenkt die Aufmerksamkeit der Lerner auf einige ausgewählte Aspekte des Textes, die von den Autoren des Lehrbuches als wichtig empfunden werden. Die Aufgabe, die im Sinne der in der Einleitung angeführten Richtlinien zum Lesen wohl als Übung für das Globalverstehen von Texten gedacht ist, kann in dieser Form eines natürlich nicht leisten: Sie ist nicht in der Lage, den Lernern in Form eines geeigneten Strategietrainings zu zeigen, wie sie selbst die relevante Textinformation hätten erschließen können. Die Lehrbuchautoren geben vor, was die Hauptinformation des Textes ist. Wenn die Lerner die vorgegebenen Satzanfänge im Sinne der Autoren ergänzen und diese „Textzusammenfassung" verstehen, dann haben sie auch die wichtigste Information des Textes verstanden.
Beim erstmaligen Lesen des Textes bleiben die Lerner auf sich allein gestellt. Es ist ihnen überlassen, ob und wie sie den Text verstehen. Übung 13 soll die Aufmerksamkeit der Lerner auf einige Inhaltspunkte lenken, die den Autoren wichtig erscheinen, die Aufgabe ist aber auch lösbar, ohne dass der Text zuvor gelesen wird. Will man sich dennoch dieser Mühe unterziehen, reicht es, einige Signalwörter im Text zu finden, die in der Aufgabenstellung selbst schon vorgegeben sind. Der Hinweis darauf, dass auf die Besprechung unbekannter Wörter nur dann eingegangen werden soll, wenn dies die Teilnehmer wünschen, zeigt, dass das Verstehen von Textdetails nicht im Vordergrund dieser Unterrichtssequenz stehen soll.
Die Situation, vor die Lehrer und Lerner durch diese Art der Textpräsentation im Unterricht gestellt werden, ist in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend: Zum einen sollen die Lerner dazu gebracht werden, den Text schnell und ohne Wörterbuchhilfe zu lesen, auch wenn viele Wörter unbekannt sind. Meiner persönlichen Erfahrung nach wird diese Lesehaltung von vielen Lernern als unangenehm empfunden, was zumindest bei diesen Lernern kaum zur Motivation beitragen wird, was aber in der Einleitung des Lehrerhandbuches behauptet wird. (s. oben).45 Zum anderen bieten weder das Lehrbuch noch der Lehrerkommentar dem Lehrer oder Lerner Aufgaben an, die die

[45] Siehe auch Lutjeharms Bedenken bei dieser Vorgangsweise (sI.2,3.2.1)

Vermittlung ganz konkreter Lesestrategien unterstützen könnten, so wie Westhoff dies vorschlägt. (s.I.2,3.1.3.3)
Übung 13, die einzige Aufgabe, die auf den Text Bezug nimmt, scheint vor allem den Zweck zu haben, das Präsens und das Präteritum zu kontrastieren und fasst den Textinhalt aus der Sicht der Autoren zusammen. Sie eignet sich nur ganz beschränkt als Lesehilfe im Sinne Neuners (vgl. I.2,2.2). Auch zur Überprüfung des Textverständnisses ist sie nur bedingt brauchbar, da sie auch gelöst werden kann, ohne dass der Text zuvor gelesen oder verstanden wurde.
Die Autoren postulieren, dass für sie in Zusammenhang mit den im Lehrbuch abgedruckten Lesetexten Globalverstehen im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen würde. Sie verstehen darunter primär die Vermittlung einer Lesehaltung, bei der möglichst schnell gelesen wird und unbekannte Wörter ignoriert oder mit Hilfe von Ratestrategien aus dem Kontext erschlossen werden. Der erste Teil dieser Arbeit hat gezeigt, dass dies eine wohl zu stark vereinfachende Sicht des Leseprozesses im Fremdsprachenunterricht widerspiegelt. Textverstehen, auch wenn es global verlaufen soll, ist ein komplexer Prozess, bei dem erwartungsgeleitete und datengetriebene kognitive Prozesse eine Rolle spielen. Wenn Dekodierungsschritte auf den sogenannten unteren Ebenen der Textverarbeitung durch fehlende Sprachkenntnisse gestört verlaufen, müssen bewusst Strategien der Worterschließung eingesetzt werden. Diese müssten aber gezielt trainiert werden, was in der soeben dargestellten Unterrichtseinheit nicht vorgesehen ist. Beim Einsatz dieser Lesestrategien müssen aber immer auch schon vor dem Raten relevante Textdetails verstanden werden. Besonders wichtig erscheint dabei die Fähigkeit der Leser, diese relevanten Textdetails zu erkennen und ihre Hypothesen daran zu überprüfen. (s.I.2,3.2.1) Einige Aufgabenstellungen in der soeben beschriebenen Unterrichtseinheit lenken zwar die Aufmerksamkeit der Lerner auf Textdetails, für das Verstehen der Hauptinformation sind diese Details jedoch irrelevant: Der Hinweis auf die unregelmäßigen Komparativformen ist wohl nicht als Leseverstehensaufgabe zu verstehen, sondern eher als Vorentlastung für die folgende Aufgabe, bei der diese Komparativformen von den Lernern aktiv verwendet werden sollen. Die abschließende Anmerkung im Lehrerhandbuch, dass auf Wunsch der Teilnehmer sehr wohl auch auf einzelne unbekannte Wörter eingegangen werden kann, führt im Unterricht dazu, dass dann alle unbekannten Wörter im Text von den Lernern genannt werden und nicht nur die, die für das Globalverstehen des Textes wichtig sind, was der ursprünglichen Intention, den Lernern eine Lesehaltung nahezulegen, die auf „globales Verstehen" ausgerichtet ist, zuwiderläuft.
Insgesamt hinterlässt die eben beschriebene Unterrichtseinheit, wenn man sie auf ihre lesedidaktische Relevanz hin analysiert, eher zwiespältige Gefühle: Im Sinne der kommunikativen Methode wird ein Text präsentiert, der zumindest durch sein Layout vorgibt, authentisch zu sein. Anhand dieses Textes wird das, was von den Lehrbuchautoren bei der Konzeption des Lehrwerkes anscheinend als wichtiges Lehrziel definiert worden war, nämlich Zeitungstexte lesen und verstehen zu können, im Unterricht getan. Hilfestellungen beim Lesen gibt es in Form von zwei unterschiedlichen Aufgabentypen: Einerseits zwei Aufgabenstellungen zur Textvorentlastung, die anscheinend erwartungsgeleitete Verarbeitungsprozesse unterstützen sollen, was den Lehrern und Lernern allerdings nicht explizit mitgeteilt wird, andererseits eine Aufgabe zum Textverstehen, bei der die Lerner auf relevante Textinformationen hingewiesen werden. Dem Konzept eines themenzentrierten Unterrichts gemäß ist der Text Ausgangspunkt, für ein Gespräch über eigene Lebenskonzepte. Dies kann durchaus zu authentischer Kommunikation im Klassenzimmer führen, bei der auch interkulturelle Fragestellungen eine Rolle spielen können, ein Aspekt, der bei der Textrezeption selbst und auch bei den über den Text hinausgehenden Fragestellungen nicht im Vordergrund steht. Doch insgesamt entspricht die vorgeschlagene Vorgangsweise im Unterricht durchaus den im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Vorgaben der kommunikativen Methode.
Auch lesedidaktische Forderungen scheinen ansatzweise berücksichtigt zu sein, indem auf die Unterscheidung unterschiedlicher Lesestile eingegangen und Globalverstehen als wichtiges Ziel definiert wird, indem auf erwartungsgeleitete Leseprozesse Rücksicht genommen wird und indem die Lerner dazu aufgefordert werden sollen, Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Vergleicht man aber die lesedidaktischen Schlussfolgerungen aus der Analyse des Leseprozesses im ersten Teil

dieser Arbeit mit der Umsetzung in diesem Lehrbuchbeipiel, dann sind doch etliche Defizite feststellbar:

1) Aufgaben zur Textvorentlastung werden nicht explizit als Lesestrategien präsentiert und begründet.
2) Aufgabe 1 (Assoziationen zum Begriff „glücklich“ finden) ergibt sich nicht aus dem Text selbst, was die Aufgabenstellung als Lesestrategie ausweisen würde, die auch auf andere Texte übertragbar ist, sondern muss vom Lehrer, der den Lernern außerhalb des Unterrichtes beim Lesen authentischer Texte nicht zur Verfügung steht, vorgegeben werden.
3) Bis auf den Hinweis, unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen zu lassen, der darüber hinaus nur als Option für die Lehrer im Lehrerhandbuch formuliert wurde, fehlt die Unterstützung der Lerner beim Dekodieren des Textes, zum Beispiel durch geeignete Hinweise auf Lesestrategien.
4) Lesen wird nicht geübt, indem im Sinne Westhoffs Lesestrategien trainiert würden, oder indem im Sinne Lutjeharms gezielt Verarbeitungsprozesse auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung automatisiert würden. Es wird im Prinzip ganz dem Lerner überlassen, wie er dem fremdsprachigen Text begegnet.

Stellt man die Frage nach der Relevanz dieser Form der Textpräsentation für das Erlernen der Fremdsprache selbst, so wie dies in diesem Teil der Arbeit geschehen soll, dann fällt eine befriedigende Antwort noch schwerer. Zwar gibt es aus lerntheoretischer Sicht durchaus Hinweise darauf, dass eine Vorgangsweise wie die eben beschriebene einen positiven Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb haben kann. Auf diese Konzepte wird auch im Folgenden noch eingegangen werden. (s.II.5) Doch kann hier schon festgestellt werden, dass deren Erklärungspotential meist so begrenzt ist, dass es durchaus sinnvoll erscheint, nach alternativen Formen der Textpräsentation zu suchen, die lerntheoretischen Überlegungen, die in den folgenden Abschnitten noch zu formulieren sind, besser entsprechen.
Die hier präsentierte Unterrichtssequenz ist durchaus typisch für die Art und Weise, wie „Lesetexte“ in modernen Lehrbüchern präsentiert werden: Nach einleitenden Aufgaben, die den Text inhaltlich vorentlasten sollen, bleiben die Lerner beim Lesen der Texte auf sich allein gestellt, zumindest was die Vorgaben durch die Lehrbuchautoren betrifft. Danach folgen Übungen und Aufgabenstellungen, die im besten Fall Lesehilfen darstellen, meist aber „nur“ überprüfen, wie gut der Text von den Lernern verstanden wurde. Die Texte, die auf diese Art und Weise den Lernern präsentiert werden, sind relativ lang und ein wichtiger Bestandteil der Lehrwerke. Während in Anfängerlehrbüchern die Zahl der auf diese Art und Weise präsentierten Texte auf Grund der begrenzten Sprachkenntnisse der Lerner noch überschaubar ist, sind sie ein zentrales Element der Lehrbücher für die Mittelstufe.
In manchen Lehrbüchern der „neueren Generation“ wird versucht, die Textpräsentation stärker mit der Vermittlung von Lesestrategien zu verknüpfen. Dabei ist, zumindest in den zur Zeit am Markt befindlichen Lehrbüchern, aber kein systematisches Vorgehen zu bemerken, was die Auswahl und Progression dieser Aufgaben zum Strategietraining betrifft. Es hat den Anschein, als ob ganz bestimmte Vorgaben der kommunikativen Methode, dass nämlich Texte im Unterricht situativ eingebettet werden müssen und nach Möglichkeit auch „authentische“ Kommunikation im Klassenzimmer auslösen sollen, die Lehrbuchautoren zögern lässt, den Anteil von Übungen und Aufgaben, bei denen der konkrete Textinhalt in den Hintergrund tritt und bei denen hauptsächlich Lesestrategien trainiert werden, die auch auf andere Texte übertragbar sind, zu stark anwachsen zu lassen. Als Kompromiss wird versucht, zuerst einem handlungstheoretischen Ansatz gerecht zu werden, das heißt die Texte vor allem über ihren Inhalt und ihre Bedeutung für den fremdsprachigen Lerner zu didaktisieren. Danach werden sie ab und zu mit Aufgabenstellungen „garniert“, die mehr oder weniger explizit Lesestrategien trainieren sollen.

## 2 Texte in "kommunikativen Lehrwerken" Beispiel 2: Die Suche

Als eines der wenigen Lehrbücher, das dem eben beschriebenen Muster nicht ganz entspricht, sei hier das im Langenscheidt Verlag erschienene Lehrwerk „Die Suche" (Eismann u.a. 1993) genannt. Die Tatsache, dass in diesem zweibändigen Lehrbuch die Texte von zwei bekannten Schriftstellern geschrieben wurden, die sich bei ihrer Arbeit an die Vorgaben von Fremdsprachendidaktikern hielten, bedingt, dass in der „Suche" die Form der Textpräsentation anders verläuft als im obigen Beispiel dargestellt. Das Ergebnis der Zusammenarbeit von Didaktikern und Schriftstellern waren zwei fiktive Texte, die einzig und allein zum Zweck des Fremdsprachenlernens geschrieben wurden, und dies auch nicht zu „leugnen" versuchen. Insofern sind diese Texte keine authentischen Texte im Sinne der im ersten Teil dieser Arbeit zitierten Definition. (s.I.1,4.2.2)
Die Tatsache allerdings, dass Enzensberger und Schneider ihre Texte auf der Basis einer sprachlichen Progression verfasst haben, macht es möglich, in den Übungen und Aufgaben zur Textrezeption auch stärker sprachliche Aspekte zu thematisieren, ohne aber die Bedeutung und Intention des Textes, sprich die Inhaltsebene, bei der Behandlung im Unterricht vernachlässigen zu müssen. Wirkt im oben beschriebenen Beispiel der Hinweis auf die unregelmäßigen Komparationsformen noch recht konstruiert, da der Zusammenhang mit dem Text selbst nicht unmittelbar gegeben ist, so können auf der Grundlage der Texte von Enzensberger und Schneider Übungen und Aufgabenstellungen entworfen werden, die wesentlich gezielter und intensiver sprachliche Phänomene in den Mittelpunkt stellen als dies mit Hilfe von authentischen oder „pseudoauthentischen" Texten möglich wäre. Das folgende Beispiel aus dem ersten Band der „Suche" soll diesen qualitativen Unterschied deutlich machen.

13

A

**Die Zeit vergeht**

**Die vier Jahreszeiten:**

**1.**
*Es wird Winter/Frühling/... .*
*Was geschieht?*

**Winter**

Der erste Schnee fällt.
Es wird .....
.....

**Frühling**

Die ersten Blumen blühen.
.....

**Sommer**

Die ersten Früchte sind reif.
.....

**Herbst**

Die ersten Blätter fallen.
.....

**Es hat geschneit**

**2.**
**a)** *Was ist heute anders?*
*Was ist ungewöhnlich?*

**b)** *Was sagen/denken wohl Gröger und Schlock?*

# 13

**3.**

**a)** *Hören Sie die Wintergeräusche. Was passiert da?*

**b)** *Wie reagieren Gröger und Schlock wohl? Was sagen sie?*

**„Schlick, Schlack, Schlock"**

1. Jemand ..... 2. Jemand schaufelt Schnee weg. 3. .....
Die Kinder: „Schlick, Schlack, Schlock" ... „Komm runter!"

## B 1.

**a)** *Lesen Sie den Text.*

**Der Text**

„Nein, heute tun wir nichts", sagen Gröger und Schlock. Sie haben lange geschlafen. Warum ist es draußen so still? Es hat geschneit. Es schneit immer weiter. Jetzt sind es schon vierzig, sechzig, achtzig Zentimeter. Die ganze Stadt ist weiß. Man sieht keine Leute, kein Auto fährt, kein Postbote kommt mehr.
Schlock hat das Fenster geöffnet. Er sagt: „Die Kinder sind wieder da."
„Schlick, Schlack, Schlock", rufen die Kinder. „Komm runter!"
„Los", sagt Schlock. „Gehen wir raus!"
Aber Gröger hat keine Lust. Die Kinder sind ihm zu laut.
„Unsinn", sagt Schlock. Er bringt ihm seine Handschuhe und seinen Mantel.
Draußen schaufeln die Kinder den Schnee weg.
„Sonderbar", sagt Gröger, „wie lieb sie heute sind."
„Kann ich mal eine Schaufel haben?" fragt Schlock. „Dann zeige ich euch, wie man einen Schneemann baut."
„Ich gebe dir meine Schaufel, wenn du mir deinen Hut gibst", antwortet ihm ein Kind.
„Das ist ein schlechtes Geschäft", sagt Schlock.
„Wie du mir, so ich dir", sagt das Kind und nimmt den Hut.
Endlich ist der Schneemann fertig. Der Hut paßt ihm. Gröger raucht eine Zigarre.
„Gefällt er euch?" fragt er die Kinder.
„Ja", rufen sie, „aber jetzt fehlt ihm noch die Nase. Schenkst du uns deine Zigarre?"
„Nein", sagt Gröger. „Zigarren sind nichts für Kinder."
Sie erklären ihm, wie man einem Schneemann eine Nase macht.
Gröger lächelt. Er hat noch nie einen Schneemann gesehen, der durch die Nase raucht.
„Er sieht aus wie du", rufen die Kinder.
Gröger und Schlock haben ihre Chefin ganz vergessen. Der Professor und sein Geld sind ihnen egal. Und Zaza? Ach ja, Zaza ist wunderbar, aber heute denkt Schlock nicht an sie. Heute ist ihm sein Schneemann lieber. Heute sind die beiden nicht nervös, heute sind sie einfach glücklich.

**b)** *Heute ist ein besonderer Tag. Was ist heute anders?*

**13**

**Ein Schneemann**

**Der Schneemann:**
Er hat schon einen Bauch.
Er hat .....
.....

Aber ihm fehlt (fehlen) noch .....

**So baut man einen Schneemann:**
Zuerst macht man den Bauch.
Dann macht .....
Zuletzt .....

**Kinder:** Er gefällt ihnen, weil er wie Gröger aussieht.
**Gröger:** Er gefällt ....., weil .....
**Schlock:** ....., weil .....

**2.**
**a)** *Dieser Schneemann ist noch nicht fertig. Was hat er schon?*

*Was fehlt ihm noch?*

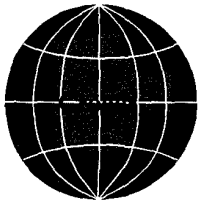
**b)** *Wie baut man einen Schneemann? Ergänzen Sie den Bauplan.*

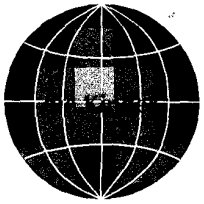
**c)** *Warum gefällt der Schneemann den Kindern, Gröger und Schlock?*

**Gute und schlechte Geschäfte**

der Mantel die Handschuhe die Schaufel der Hut
die Zigarre der Schneemann

Das ist **sein** Mantel. Das ist **ihre** Schaufel. .....





Der Mantel gehört **ihm**. Die Schaufel ..... .....
..... ..... .....

**3.**
**a)** *Wem gehört was? Ergänzen Sie.*

**b)** *Transaktionen: „Wie du mir, so ich dir". Wo gibt es Transaktionen im Text?*

| | |
|---|---|
| Ich gebe dir etwas.<br>Ich mache etwas (für dich). | Du gibst mir etwas.<br>Du machst etwas (für mich). |

1. Schlock .....
2. Ein Kind: **„Ich gebe ....."**
.....

Gröger geht mit Schlock runter.
.....
.....

Gröger Schlock die Chefin
Zaza die Mystery Corporation

**c)** *DIE SUCHE: Wo gibt es andere Beispiele für solche „Geschäfte"?*



## 2.1 Aufgaben vor der ersten Konfrontation mit dem Text

Die Textpräsentation wird durch drei Aufgaben eingeleitet, die laut Lehrerhandreichungen die Funktion haben, „das Hörverstehen bzw. Leseverstehen vorzubereiten." (Eismann u.a. 1995, S.13). Die Notwendigkeit dieser Aufgaben wird von den Autoren damit begründet, dass der Lehrbuchtext selbst länger und komplexer ist als in anderen Lehrbüchern und deshalb vorbereitende Übungen

erfordere. Die Lerner sollen durch diese Aufgaben intensiv miteinander kommunizieren, sprachliche Mittel aktivieren und Erwartungshaltungen gegenüber dem folgenden Text aufbauen. Bekanntes soll mit Neuem verknüpft werden, wobei die Lerner ihr inhaltliches und sprachliches Wissen einsetzen können. Dies sind, zumindest laut Lehrerhandreichungen, die Erwartungen der Autoren an die Aufgaben zur Textvorentlastung. (ibid. S. 13) Lesedidaktische Überlegungen spielen insofern eine Rolle, als die Autoren davon ausgehen, dass das Lesen und Verstehen eines Textes erleichtert werden kann, wenn durch Aufgaben vor dem Lesen erwartungsgeleitete Prozesse unterstützt werden:

> Sie (= Kapitel-Illustrationen, die bei der Textvorentlastung eingesetzt werden) bauen einen Erwartungshorizont gegenüber dem folgenden Hör- und Lesetext auf. Der Lernende geht mit einer Fragehaltung an den Text heran, in dem er dann seine über das Bild evozierten Vorerwartungen „überprüfen" kann. (ibid. S. 13)

Obwohl die Autoren immer wieder darauf hinweisen, dass die Hauptfunktion der Aufgaben vor dem Lesen darin besteht, Vorwissen zu aktivieren und bei den Lesern dem Text gegenüber eine geeignete Erwartungshaltung aufzubauen, stellen die Aufgaben doch mehr dar als bloße Textvorbereitung. Von den Autoren wird darauf hingewiesen, dass mit Hilfe der einleitenden Aufgaben und Kapitelillustrationen „eventuell unbekannter Wortschatz und Redemittel" vom Lehrer im Voraus eingeführt werden können. (ibid. S. 13) Dies wird allerdings nicht ausschließlich Wortschatz sein, der für das Verstehen des Textes relevant ist. Die Lehrerhandreichungen empfehlen zum Beispiel, die ersten drei Aufgaben dazu zu nutzen, Wortschatz zu den vier Jahreszeiten in Zusammenhang mit der Bedeutung von „werden" als Hauptverb, sowie Wortschatz zum Thema „Winter" zu sammeln und einzuführen. Zwar stellen die Autoren den Bezug zum Text her, indem sie erklären, dass durch diese Aktivität der abrupte Übergang von Sommer zu Winter im Text nachvollziehbar werden soll, in der Unterrichtspraxis liegt der Schwerpunkt dieser Aufgabe allerdings im Bereich der Wortschatzwiederholung bzw. -präsentation und nicht im Bereich der Textvorentlastung. Damit führen diese Aufgaben jedoch über die bloße Vorbereitung auf das Lesen hinaus und werden zu Aktivitäten, deren Funktion stärker im Bereich einer „allgemeinen Sprachvermittlung" anzusiedeln ist: Wenn es nur darum ginge, eine passende Erwartungshaltung dem Text gegenüber aufzubauen, würde eine einleitende Aktivität wohl genügen. Der Wortschatz, der im Rahmen dieser Aktivitäten gesammelt wird, hat nur zum Teil Bezug zum folgenden Text.

### 2.2 Aufgaben bei der ersten Konfrontation mit dem Text

Ähnlich wie in dem weiter oben beschriebenen Beispiel aus „Themen neu" sollen die Lerner den Text nach den einleitenden Aufgaben still lesen. Dabei sollen sie gleichzeitig aber auch alle Stellen aus dem Text herausschreiben, die „auf das Besondere des Tages" hinweisen. (ibid. S.90) Im Gegensatz zum Beispiel aus „Themen neu", bei dem der Text gar nicht gelesen werden musste, um die gestellte Aufgabe richtig lösen zu können, stellt diese Aufgabenstellung hohe Anforderungen an die Lerner. Um nämlich zu einer Lösung zu kommen, die dann auch begründet werden kann, muss der Text für die Bearbeitung der Aufgabe schon im Detail verstanden worden sein. Darüberhinaus muss der Textinhalt mit den Leseerfahrungen aus den früheren Kapiteln verglichen werden und die Auswahl der Textstellen, die anzeigen, dass an diesem Tag etwas anders ist als an gewöhnlichen Tagen, sollten in der Folge wohl auch begründet werden, was aktive Sprachproduktion erfordert.
Voraussetzungen für die Lösung der Aufgabe sind daher schon hier, bei der ersten Konfrontation mit dem Text erfolgreiche Dekodierungsschritte auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung, darüberhinaus aber auch eine erfolgreiche Sinnentnahme und die Verknüpfung des Textinhaltes mit Wissen, das sich die Lerner aus vorhergegangenen Leseerfahrungen angeeignet haben. Auch die danach folgende, ergänzende Aufgabenstellung, bei der die Bildillustration dem zeitlichen Geschehen im Text zugeordnet werden soll (ibid. S.90), setzt schon ein gutes Verständnis des Textes voraus. Das Lehrbuch lässt die Lerner bei der Lösung dieser Aufgabe allein: Lesehilfen im Sinne Neuners werden nicht angeboten, die Lehrerhandreichungen weisen lediglich darauf hin, dass

von den Kursteilnehmern gemeinsam an den Lösungen gearbeitet werden soll, so dass Lerner, die den Text besser und schneller verstanden haben, ihren Kollegen helfen können. Der unbekannte Wortschatz wurde durch die vorangegangenen Aufgaben nur zum Teil vorentlastet, Lesestrategien werden überhaupt nicht thematisiert.

### 2.3 Aufgaben nach der ersten Konfrontation mit dem Text

Im Gegensatz zu der weiter oben beschriebenen Unterrichtssequenz aus „Themen neu" folgen nach dieser ersten Konfrontation mit dem Text allerdings Übungen und Aufgaben, die von den Lernern verlangen, sich noch einmal sehr genau und im Detail mit dem Text auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen nun sprachliche Details, wie zum Beispiel Verben mit Dativobjekt. Dies wird den Lernern bewusst gemacht, indem sie gemäß den Anweisungen der Lehrerhandreichungen aufgefordert werden sollen, alle Dativformen aus dem Text herauszuschreiben, bevor sie die anschließenden Aufgaben lösen. Der Text bildet in der Folge den Rahmen für Aktivitäten, bei denen Verben mit Dativobjekt, konkret die Verben fehlen, gefallen, gehören und geben, reproduktiv verwendet werden. Bei jeder dieser Aktivitäten ist es notwendig, bestimmte Abschnitte des Textes noch einmal zu lesen und konkrete Textinformationen zu suchen. Ein weiterer Schwerpunkt der acht Aufgaben, die dem Text folgen, sind Konditional- und Kausalsätze, von denen allerdings kein Beispiel im Text selbst vorkommt. Bei den Aufgabenstellungen, in denen diese Satzkonstruktionen verwendet werden sollen, ist es aber wiederum notwendig, zum Text zurückzugehen und einzelne Passagen des Textes zu lesen. Eine weitere Aufgabenstellung verlangt von den Lernern die Umformung von beschreibenden Sätzen in Dialoge. Bei einigen Aufgabenstellungen sollen die Lexeme und sprachlichen Strukturen auf andere Situationen angewandt werden, wobei manchmal auch auf vorhergegangene Kapitel im Buch Bezug genommen werden muss.
Nach der ersten Konfrontation mit dem Text, bei der die Lerner den Text schon sehr intensiv lesen und im Detail verstehen müssen, folgen also acht weitere Aktivitäten, bei denen der Text wiederum mindestens fünf Mal ganz oder teilweise gelesen werden muss. Wenn man als Lehrer auch noch dem Vorschlag der Autoren in den Lehrerhandreichungen folgt und den Text im Unterricht laut lesen lässt, wobei das laute Lesen zuvor noch in Partnerarbeit geübt werden soll (ibid. S.24 f) oder die Lehrbuchtexte in einer späteren Unterrichtseinheit als Lückentext präsentiert, sowie darüber hinaus auch die Hör- und Nachsprechübungen einsetzt, die unter dem Titel „Hören und Sprechen" am Ende jedes Kapitels angeboten werden und in denen ein weiteres Mal Textteile zitiert werden, dann wurden die Lerner am Ende dieser Unterrichtssequenz zehn Mal und öfter mit demselben Text bzw. ausgewählten Strukturen daraus konfrontiert. Nicht unerwähnt soll hier bleiben, dass sich natürlich auch die Übungen im Arbeitsbuch, die die Aufmerksamkeit der Lerner stärker auf formale Aspekte der Sprache lenken sollen (ibid. S.29), teilweise auf die Texte im Kursbuch beziehen, wodurch die Kursteilnehmer auch dort wieder mit den im Buch präsentierten Strukturen und Lexemen konfrontiert werden.

## 3 Textpräsentation in „Themen neu" und in „Die Suche" - Ein Vergleich

Quantitativ aber auch qualitativ ergibt sich dadurch im Lehrbuch „Die Suche" eine wesentlich andere Form der Textpräsentation als bei dem oben dargestellten Beispiel aus dem pragmatisch-kommunikativ orientierten Lehrbuch „Themen neu". Die Unterschiede lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Texte im Lehrbuch „Die Suche" sind fiktionale Texte, die zum Zweck des Fremdsprachenlernens verfasst wurden und bei deren Produktion deshalb auch sprachdidaktische Vorgaben die Progression der Lexik und Grammatik betreffend berücksichtigt wurden. Dadurch bleibt einerseits der Prozentsatz der unbekannten Wörter in den Texten relativ niedrig, andererseits ist die Frequenz von grammatikalischen Strukturen, die in der jeweiligen Lektion neu präsentiert und geübt werden sollen, in den Texten sehr hoch. Der pragmatisch funktionale Aspekt der Texte, der in pragmatisch-kommunikativen Lehrbüchern im

Vordergrund steht und die Textauswahl bestimmt, spielt hier, zumindest in den Texten im Textbuch, keine Rolle.

- Die Lerner müssen die Texte intensiv lesen und im Detail verstehen, „Globalverstehen“ wie im Unterrichtsbeispiel aus „Themen neu“ ist zuwenig und auch nicht intendiert.
- Die Aufgaben zum Text beziehen sich auf alle Ebenen des Textverstehens, die niedrigen Verarbeitungsebenen werden ebenso berücksichtigt, wie die höheren Verarbeitungsebenen, neben syntaktischen, morphologischen und semantischen Aspekten spielen auch textlinguistische und pragmatische Fragestellungen eine Rolle, indem zum Beispiel unterschiedliche Sprechintentionen thematisiert oder Textsortenmerkmale erkannt werden sollen. Alles dies wird an einem einzigen Text durchgeführt, der dadurch wiederholt gelesen werden muss.
- Die Aufgabenstellungen gehen weit über die Funktion von Aufgaben zum Textverstehen hinaus. Sie bringen die Lerner dazu, den Text mehrfach zu lesen, zu interpretieren, weiterzudenken und darüber mit anderen Kursteilnehmern ins Gespräch zu kommen.
- Der Text steht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Alle anderen Elemente des Fremdsprachenunterrichts werden auf den Text bezogen, das Unterrichtsgeschehen wird rund um die Textrezeption organisiert. Das Lesen des Textes wird mit anderen Aktivitäten, bei denen andere Fertigkeiten im Vordergrund stehen, wie zum Beispiel Hörverstehensaufgaben verknüpft. Bezüglich des Hörverstehens wird in den Lehrerhandreichungen ausdrücklich auf die das Lesen unterstützende Funktion des Hörens verwiesen: Der Text soll zuerst als „Hörspiel“ „situativ, atmosphärisch und emotional“ global erfasst werden, das daran anschließende Lesen des Textes soll der Überprüfung des globalen Verstehens und der „analytischen Erschließung des Textes“ dienen (ibid. S.20f). „Die beiden Phasen des Hör- und Leseverstehens sind komplementäre Etappen bei der Erarbeitung des Textes“ (ibid. S.18) 46
- So wird Lesen nicht als isolierte Fertigkeit systematisch trainiert und als solche auch im Unterricht thematisiert. Die schon in der Muttersprache von den Lernern erworbene Fähigkeit Graphemen Bedeutung zuzuordnen und diese Bedeutungen aufeinander zu beziehen wird genutzt und benutzt, um die Fremdsprache in ihrer ganzen Komplexität und unter Einbeziehung aller von der Linguistik als Bezugswissenschaft der Didaktik definierten relevanten Aspekten im Unterricht präsentieren und üben zu können.

Gemeinsam ist der Textpräsentation in der „Suche“ und in „Themen neu“ die Tatsache, dass hier wie dort inhaltliche Textvorentlastung als wichtig empfunden wird, dass in beiden Unterrichtssequenzen die Lerner beim Lesen des Textes auf sich allein gestellt bleiben und dass in beiden Lehrbüchern die Vermittlung und das Üben von Lesestrategien nur eine untergeordnete Rolle spielen. Zumindest gilt dies für die Lehrbücher selbst, die Lehrerkommentare weisen durchaus auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Lesestrategien hin.

### 3.1 Die Suche - Intention der Autoren und Umsetzung im Unterricht

Interessant ist, dass die Autoren der „Suche“ sich dieser neuen Qualität der Textpräsentation nicht wirklich bewusst zu sein scheinen. Auffallend an der Form der Textpräsentation in der „Suche“ ist vor allem, dass erstens von den im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Prinzipien der kommunikativen Methode abgegangen wird und zweitens auch den Forderungen einer Lesedidaktik, die Lesen im Fremdsprachenunterricht als Fertigkeitstraining definiert, das sich an der Zielfertigkeit „Lesen“ zu orientieren habe, nicht nachgekommen wird. Dennoch weichen die

---

[46] In der hier beschriebenen Unterrichtssequenz soll nur der erste Teil des Textes als Hörtext vor dem Lesen präsentiert werden. Die Teilnehmer sollen danach Vermutungen über die Reaktionen der Hauptpersonen anstellen. Die eben beschriebene Funktion des Hörtextes, nämlich das Lesen des Textes vorzubereiten, fällt daher in diesem Beispiel weg.

Autoren bei der Begründung ihres Ansatzes nicht wesentlich von den Begründungsschemata der kommunikativen Methode und der fremdsprachigen Lesedidaktik, wie sie im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben worden sind, ab. Zwischen Begründung und Umsetzung ergeben sich dadurch Widersprüche.
Einige Erklärungen der Autoren zu ihrem Ansatz, die zwar den gängigen Begründungsschemata folgen, der Umsetzung im Lehrbuch selbst aber nicht wirklich entsprechen, sollen hier wiedergegeben werden: Im ersten Abschnitt der Lehrerhandreichungen wird an Hand von drei „Überlegungen" der konzeptuelle Hintergrund des Buches erläutert. Dabei wird der kommunikativen Methode gemäß „Handlungsfähigkeit" als umfassendes Lehrziel definiert und behauptet, dass Lerner im kommunikativen Unterricht zuwenig auf die Anforderungen vorbereitet werden, die auch „elementare Kommunikationssituationen" an ihre rezeptiven Fertigkeiten stellen. Die kommunikative Methode würde, da sie sich, besonders im Anfängerunterricht, zu stark auf die Vermittlung einfacher dialogischer Muster konzentriere, die Vermittlung rezeptiver Fertigkeiten vernachlässigen. Das, was von den Lernern gehört wird, muss immer auch sofort gesprochen werden. Dies würde den quantitativen und qualitativen Abstand zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten nicht berücksichtigen. In der „Suche" würde hingegen das größere Progressionspotential der rezeptiven Fertigkeiten durch eine steilere Lernkurve der rezeptiven Fertigkeiten genutzt. Da der Lerner als Zuhörer und Leser in authentischen Situationen außerhalb des Klassenzimmers immer mit einer großen Diskrepanz zwischen Können und Wollen, das heißt zwischen den Anforderungen der Kommunikationssituation und den eigenen Fertigkeiten, vor allem im rezeptiven Bereich, konfrontiert würde, müssen Fähigkeiten vermittelt werden, um mit dieser Situation umgehen zu können.
Die Lösung sehen die Autoren der „Suche" in der Vermittlung „interpretativer Kompetenz" und der kreativen und selbständigen Anwendung von Lerntechniken und -strategien. Deshalb würde in der „Suche" erstens der kreative Umgang mit Unbekanntem und Neuem, zweitens das eigenständige Erschließen und Aushandeln von Bedeutungen und drittens das Formulieren und Überprüfen von Vermutungen und Deutungen im Mittelpunkt des didaktischen Konzeptes stehen (ibid. S.6ff).
Autoren kommunikativ orientierter Lehrbücher würden sich wohl problemlos dieser Argumentation anschließen können, obwohl sich die Autoren der „Suche", wie obiges Zitat belegt, gegen die Konzeption pragmatisch-kommunikativ orientierte Bücher wenden. Die Begründung für das didaktische Konzept der „Suche" folgt nämlich durchaus den im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Prinzipien der kommunikativen Methode: Auf Grund einer Bedarfsanalyse, in diesem Fall der Erkenntis, dass Lerner in authentischen Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers größere Probleme im rezeptiven Bereich haben, werden im Unterricht Situationen simuliert, die der „zielsprachigen Realität" entsprechen, mit der Hoffnung, dass die Lerner dadurch Wissen und Können erwerben, um mit ähnlichen Situationen außerhalb des Klassenzimmers zurecht zu kommen. Die zentralen Strategien, die von den Autoren der „Suche" als Möglichkeit genannt werden, um diese Schwierigkeiten zu bewältigen, wie Umgang mit Unbekanntem, etc. decken sich mit einigen im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen lesedidaktischen Konzepten, bei denen auch das Spekulieren und Vermuten bzw. Hypothesen bilden und überprüfen als wichtige Strategie beim fremdsprachigen Lesen definiert wird.
Ein Blick in die Lehrwerke selbst und auf die Umsetzung der Lehrwerkskonzepte in der Unterrichtspraxis zeigt allerdings, dass die Argumentation in den Lehrerhandreichungen der „Suche" zumindest in zwei Punkten angreifbar ist: Zu hinterfragen ist die Argumentation der Autoren erstens in Bezug auf die Einschätzung der Konzeption „pragmatisch-kommunikativ" orientierter Lehrbücher, was die Vernachlässigung rezeptiver Fertigkeiten betrifft. Damit in Zusammenhang steht auch die Einschätzung des eigenen Lehrwerkes in Bezug auf die Textschwierigkeit. Darüberhinaus muss zweitens auch die konkrete Umsetzung des didaktischen Konzeptes im Unterricht kritisch beleuchtet werden, da hier besonders deutlich gezeigt werden kann, dass diese den didaktischen Prinzipien im Lehrerhandbuch widerspricht.

### 3.1.1 Rezeptive Fertigkeiten in kommunikativen Lehrwerken und das Problem der Textschwierigkeit

Wie schon die kurze Unterrichtssequenz aus „Themen neu“ gezeigt hat, scheinen sich die Autoren von „Themen neu“, das hier beispielhaft für kommunikativ orientierte Lehrücher stehen soll, durchaus der Diskrepanz zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten bewusst zu sein. Schon sehr früh werden Lesetexte angeboten und als solche ausgewiesen, Lesetexte, die im Bereich der Lexik und Syntax über das jeweilige produktive Niveau der Lerner hinausgehen. Diese Texte müssen auch nicht im Detail verstanden, geschweige denn von den Lernern reproduziert werden. Dasselbe gilt für das Hörverstehen. Auf der Ebene der Lexik und Syntax sind die Texte in der „Suche“ oft durchaus einfacher als die Lesetexte in kommunikativ orientierten Lehrwerken und auch in kommunikativ orientierten Lehrwerken werden texlinguistische Fragestellungen thematisiert. Unterschiede in Bezug auf die Textschwierigkeit lassen sich vielmehr auf der pragmatischen Ebene feststellen:

Im Zentrum der „Suche“ steht ein literarischer Text. Das Besondere literarischer Texte wird linguistisch oft dadurch beschrieben, dass sie offener, ambivalenter und im Vergleich zur „Alltagssprache“ „deviant“ sind. Die Texte der „Suche“ haben in diesem Sinn durchaus literarische Qualität. Inwiefern dies für die Lerner zu einer zusätzlichen Schwierigkeit wird, hängt davon ab, wie gut die Lerner mit der Konvention literarischer Texte auch schon in ihrer eigenen Muttersprache vertraut sind. Da die Texte der Suche sich durchaus in konventionellen Bahnen bewegen, was die Ästhetik und literarische Qualität der Texte betrifft, sind die Anforderungen an das Vorwissen der Lerner nicht allzu hoch.

Die Didaktisierung des Textes nützt und konzentriert sich auf die Möglichkeiten, die die größere Ambivalenz und Mehrdeutigkeit des Textes bieten: Ein Großteil der Aufgabenstellungen verlangt von den Lernern, dass sie die Sprechintention der handelnden Figuren erkennen und deren Gefühlslage beschreiben, wobei auch prosodische Merkmale, wie Tonfall und Stilmittel der Ironie zu beachten sind. Immer wieder müssen die Figuren und ihre Handlungen bewertet und charakterisiert werden, müssen die Äußerungen der jeweils handelnden Person auf den Charakter der Figuren bezogen werden und müssen „Leerstellen“ im Text mehr oder weniger spekulativ gefüllt werden. Darüber hinaus muss die Interpretation einzelner Textstellen immer wieder auf das Textganze bezogen werden. Dadurch soll „interpretative Kompetenz“ erworben werden, wobei die Frage zu stellen ist, wie weit „interpretative Kompetenz“ in dem hier verstandenen Sinn nicht schon Bestandteil der muttersprachlichen Kompetenz sein müsste und meist auch ist.

Auch wenn hier in Frage gestellt werden muss, ob und wie „interpretative Kompetenz“ im Fremdsprachenunterricht geschult werden muss, haben die Aufgaben in zweierlei Hinsicht eine wichtige Funktion im Unterricht: Zum einen lenken sie die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Bedeutungsebene des Textes, auch wenn dies oft, wie weiter unten gezeigt werden soll, auch auf Kosten der Verarbeitungskapazität der Lerner auf den niedrigen Ebenen der Textverarbeitung gehen kann. Darüber hinaus sind sie aber auch Anlass für authentische Kommunikation im Klassenzimmer über den Text, der ja selbst kein authentischer Text im Sinne der kommunikativen Methode ist. Kommunikation über den Text bedeutet in diesem Fall dann auch Sprechen über Sprache und das Aushandeln von Bedeutungen, wobei jeder Lerner seine Sicht und Interpretation des Textes einbringen kann.

Es ist durchaus möglich, dass die Aufgabenstellungen in der „Suche“ für manche Lerner „schwieriger“ sind als die Aufgabenstellungen und Übungen in „herkömmlichen“ Lehrwerken, vor allem, wenn diese Lerner nicht gewohnt sind, die wörtliche Bedeutung von Texten zu hinterfragen und auf einer metasprachlichen Ebene über Texte zu sprechen, eben weil vor allem die Mehrdeutigkeit des Textes zum Thema gemacht wird und diese Mehrdeutigkeit verstanden und interpretiert werden muss. Im Bereich der Lexik, Syntax, und Semantik und sogar im Bereich der literarischen Konventionen stellt der Text aber keine wesentlich anderen oder größeren Anforderungen an die rezeptive Kompetenz der Lernenden als „herkömmliche Lehrbuchtexte“.

Die Autoren scheinen sich unbewusst auch selbst nicht ganz sicher zu sein, inwiefern ihre Texte nun „schwieriger“ sind, und höhere Anforderungen an die rezeptive Kompetenz der Lerner stellen, denn sie äußern sich in diesem Punkt durchaus widersprüchlich. Einerseits wird betont, dass die Texte „für Lehrbuchtexte ungewöhnlich komplex und lang“ seien (ibid. S.13), andererseits soll die Sprache der Texte, die “ihrem Wesen nach, d.h. in der Vielfalt ihrer Verwendungsbereiche, Bestimmungen, Bedeutungsebenen, Textsorten und ästhetischen Formen“ der Muttersprache der Lerner gleicht, den „Übergang aus der ihrer eigenen (Sprach-)welt (= Sprachwelt der Lerner) in die fremden und neuen Formen der anderen Sprache erleichtern.“ (ibid S.7)
Wenn die Autoren der „Suche“ behaupten, die Texte in ihrem Lehrwerk würden im rezeptiven Bereich einer stärkeren Progression folgen als Texte in kommunikativ-orientierten Lehrwerken, in anderen Worten, die Texte in der „Suche“ würden größere Anforderungen an die rezeptiven Fertigkeiten der Lerner stellen als die Texte aus herkömmlichen Lehrbüchern, so muss dies daher stark relativiert werden. Schwieriger werden die Texte nur insofern, als „Verstehen“ über das Verstehen der oberflächlichen Sprachformen hinausgehen muss, indem die Texte interpretiert werden. Der Text darf nicht wortwörtlich verstanden werden, mögliche Bedeutungen müssen erst gesucht werden. Meiner Erfahrung nach haben Lerner, die gewohnt sind, Texte zu interpretieren, damit keine Schwierigkeiten. Lerner, die auch in ihrer Muttersprache Probleme haben, versteckte Bedeutungen zu finden, treffen in der Suche auf Aufgabenstellungen, die für sie das Fremdsprachenlernen zusätzlich erschweren.
Die Autoren geben vor, in ihrem Buch einen komplexen und schwierigen Text zu präsentieren, um damit die Schwierigkeiten zu simulieren, die Lerner im rezeptiven Bereich haben, wenn sie in der Zielsprache in der fremdsprachigen Realität kommunizieren. Diese Schwierigkeiten sind aber sicher anderer Art als die Schwierigkeiten, die die Autoren der „Suche“ ihren Lernern in ihren Texten und Aufgabenstellungen präsentieren. Während die Aufgabenstellungen in der „Suche“ immer schon voraussetzen, dass der Text auf den niedrigen Verarbeitungsebenen erfolgreich dekodiert wurde, ist gerade dies das Problem bei der Konfrontation mit authentischen Texten in der zielsprachigen Realität.
Folgt man Lutjeharms Ausführungen, die im ersten Teil dieser Arbeit wiedergegeben wurden, dann liegt dort die Hauptschwierigkeit nicht darin, die Motive und Sprechintentionen des Gesprächspartners zu erkennen und davon ausgehend Rückschlüsse auf seine Stimmungslage oder seinen Charakter zu ziehen. Da ist es vielmehr wichtig, die sprachliche Information auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung, das heißt im Bereich der Worterkennung und syntaktischen Analyse möglichst schnell, im besten Fall automatisch, und möglichst gut zu verstehen. Erst wenn dies gelingt, steht genügend Arbeitsgedächtniskapazität für die Sinnentnahme und Interpretation der Äußerungen zur Verfügung.

### 3.1.2 Diskrepanz zwischen didaktischem Konzept und Umsetzung im Unterricht

Die zweite Ebene, auf der die Argumentation der Autoren in den Lehrerhandreichungen zu hinterfragen wäre, betrifft die konkrete Umsetzung des didaktischen Konzeptes im Unterricht. Wie oben gezeigt wurde, liegt das Besondere der Textpräsentation in der Suche darin, dass ein und derselbe Text immer wieder gelesen und bearbeitet wird. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit Textdetails. In den Lehrerhandreichungen wird dagegen immer wieder auf die Bedeutung des schnellen, nur auf „Globalverstehen“ orientierten Lesens hingewiesen. Über die Phase des „stillen Lesens“ äußern sich die Autoren zum Beispiel wie folgt:

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Phase des stillen Lesens nicht ganz unproblematisch ist. Die Lernenden haben beim Hören unter Einbeziehung der Prosodie und der nicht-verbalen Signale - den Gesamtzusammenhang mit den wichtigsten Details verstanden. Nach der äußerst aktiven Hörphase zeigt sich nun beim Lesen, daß die Lernenden die Tendenz haben, sich dem Text passiv „auszuliefern“ und über unbekannte Lexik, neue Strukturen, Modalpartikeln und idiomatische Ausdrücke, die sie zuvor richtig eingeordnet hatten, stolpern. Es besteht auch die Gefahr, daß die Lernenden jetzt, wo sie das Tempo selbst bestimmen können, den Leseprozeß so verlangsamen, daß sie an Einzelwörtern oder morphologischen Besonderheiten, wie z. B. Kasusendungen, hängen bleiben und den Gesamtzusammenhang aus dem Blick

verlieren: Häufig jedenfalls sind die Lernenden mit ihrer Verstehensleistung bei der ersten Lektüre weniger zufrieden als dies beim Hören der Fall war, was sicher mit der größeren Konzentration auf Einzelwörter zusammenhängt. Dies wiederum läßt sich damit erklären, daß hier die vorhandene Tendenz, Wort für Wort verstehen zu wollen, durchschlägt - eine Tendenz, die einem sinnentnehmenden Lesen entgegensteht. (ibid. S. 23)

Als mögliche Lösung für dieses „Problem" empfehlen die Autoren, Lesegewohnheiten zu schaffen, die die Lernenden zwingen, bei der ersten Lektüre „einerseits nicht stehenzubleiben, und andererseits die Linearität des Textes aufzulösen". (ibid. S. 24) Konkret schlagen sie vor, unter Zeitdruck lesen zu lassen, nach dem Lesen sofort den Bezug zu den vorangegangenen Hypothesen herstellen, an das globale Hörverstehen anknüpfen oder die Anweisung für die vorgeschlagenen Übungen zum Lesen schon vor dem Lesen zu geben, um dadurch die Leseaufmerksamkeit zu lenken.
Die eben zitierte Passage aus den Lehrerhandreichungen zeigt die zwiespältige Haltung der Autoren in Bezug auf die Bedeutung und Funktion des Lesens im Unterricht. In der Passage wird eine Lesehaltung, die sich auf Textdetails konzentriert als problematisch bezeichnet, anzustreben sei eine Lesehaltung, bei der nicht über Textdetails und Einzelwörter „gestolpert", sondern der Gesamtzusammenhang des Textes beachtet wird. Damit orientieren die Autoren sich an einem lesedidaktischen Modell, das den Prinzipien der kommunikativen Methode gerecht werden will und dessen Grundlagen und Entwicklung im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich beschrieben wurden. Das Ziel dieses Modells ist es, den muttersprachlichen Leseprozess im Unterricht möglichst genau abzubilden und eventuelle Verstehenslücken durch intensivere Ratetätigkeit und verstärktes Hypothesenbilden auszugleichen. Der Hinweis in den Lehrerhandreichungen, dass unbekannte Wörter von den Lernern erraten werden sollen (ibid. S.25), verweist ganz explizit auf diese Kompensationsstrategien.
Das Lesen in der Fremdsprache unterscheidet sich allerdings vom Lesen in der Muttersprache, worauf auch schon im ersten Teil bei der Analyse der Arbeit von Lutjeharms hingewiesen wurde. Da die Informationsverarbeitung auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse auf den unteren Ebenen der Textverarbeitung nicht automatisch verläuft, ist der Leseprozess[47] gestört. Die Reaktion vieler Lernenden, die in der Folge ihre Aufmerksamkeit auf jene Aspekte des Textes lenken, von denen die Störung ausgeht, ist durchaus natürlich. Dies trifft vor allem für das Lesen zu, da beim Lesen im Gegensatz zum Hören das Lesetempo verlangsamt und auch im Text zurückgegangen werden kann. Sprachliche Formen können dadurch bewusster und genauer wahrgenommen werden. Es kann für die Motivation der Lernenden notwendig und sinnvoll sein, Strategien zu vermitteln, die die Aufmerksamkeit der Lerner beim Lesen stärker auf die Sinnentnahme lenken, das bedeutet aber nicht, dass dies die Lesehaltung ist und sein muss, die für den Fremdsprachenunterricht, für die Vermittlung der Fremdsprache unter allen Bedingungen anzustreben ist.
Die aus den Lehrerhandreichungen abzulesende grundsätzliche Präferenz der Autoren für eine Lesehaltung, bei der der Text „global" verstanden werden soll, wird allerdings durch die Struktur und Didaktisierung der Texte im Textbuch widerlegt. Wie oben gezeigt wurde, erfordern alle Aufgaben eine genaue und detaillierte Auseinandersetzung mit dem Text. Die Beachtung der lexikalischen und syntaktischen Progression beim Verfassen des Textes unterstützt diese Lesehaltung, da die Anzahl neuer Wörter und Strukturen pro Textabschnitt für den Lerner bewältigbar bleibt und er nicht zu Kompensationsstrategien, wie zum Beispiel dem Ignorieren oder Erraten unbekannter Wörter gezwungen wird.[48] Die Aufgabenstellungen, die immer wieder zum Text zurückführen, wie zum Beispiel Aufgabe vier im obigen Textausschnitt, dienen oft nur

---

[47] Vergleichsbasis ist natürlich der muttersprachige Leseprozess.

[48] Interessant ist in diesem Zusammenhang die Kritik von Thomas Fritz an der Konzeption der Suche, in der die Prinzipien einer Sprachlernmethode durchklingen, die unter dem Namen „Fremdsprachenwachstum" vor allem im östereichischen Raum bekannt geworden ist.. Vertreter des „Fremdsprachenwachstums" fordern, dass die Lerner schon am Beginn ihres Lernprozesses mit der ganzen Komplexität der Fremdsprache konfrontiert werden müseen. Deshalb kritisiert Fritz in seiner Rezension der „Suche" vor allem deren zu flache Progression. (Fritz 1995a, 1995b)

sekundär der Vertiefung des Textverständnisses selbst, sondern sind primär Anlass, noch einmal zum Text zurückzukehren und ihn aus einer etwas anderen Perspektive noch einmal zu lesen.
Für Westhoff bestand das Ziel des Lesetrainings im Unterricht noch darin, einem fremdsprachigen Text möglichst schnell und effizient die benötigte Information entnehmen zu können. (s.I.2,3.1.1) Pragmatisch kommunikativ orientierte Lehrwerke versuchen dieses Ziel zu erreichen, indem sie Lerner möglichst oft in die Situation bringen, schwierige fremdsprachige Texte möglichst schnell zu lesen ohne dabei auf sprachliche Details zu achten. Auch die Autoren der Suche vertreten zumindest in den Lehrerhandreichungen einen ähnlichen Standpunkt. Ganz anders präsentiert sich die Situation allerdings im Lehrbuch selbst und in der Unterrichtspraxis. Statt die Lerner immer wieder mit neuen Texten zu konfrontieren, die dann „so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig" gelesen werden, 49 wird die Textrezeption eines einzigen Textes im Unterricht fast „zelebriert", so dass kaum ein Aspekt des Textes verlorengeht.
Der Vollständigkeit halber muss hier noch erwähnt werden, dass die Autoren der Suche in ihrem Lehrwerk nicht ganz auf authentische Lesetexte im herkömmlichen Sinn verzichten. Diese Texte finden sich allerdings nur im Arbeitsbuch, wodurch sie im Unterrichtsgeschehen eine untergeordnete Rolle spielen. Präsentiert werden sie dort auf ähnliche Art und Weise wie Texte in kommunkativ orientierten Lehrwerken, wobei immer wieder auch konkrete Lesestrategien thematisiert und geübt werden. Damit erfüllen die Autoren dann doch wieder den in den Lehrerhandreichungen ausgeführten Anspruch, Lesen auch im Sinne der kommunikativen Methode in Form einer Simulation zielsprachiger Kommunikationssituationen, zum Beispiel als selektives oder orientierendes Lesen, zu üben. Gleichzeitig wird das Buch auch den Anforderungen gängiger standardisierter Tests gerecht, die versuchen, Leseverstehen „kommunikativ" abzutesten, indem zum Beispiel schon bei der Aufgabenstellung verschiedene Lesehaltungen berücksichtigt werden oder das Lesen in umfassendere kommunikative Aufgabenstellungen eingebunden wird.
Insgesamt zeigt das didaktische Konzept der „Suche" allerdings doch neue oder zumindest wieder entdeckte Wege der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht auf. Wieder entdeckte Wege insofern als die Funktion von Texten als „Transportmittel" von Grammatik und Wortschatz in älteren methodischen Ansätzen, wie zum Beispiel der sogenannten „Direkten Methode", eine durchaus anerkannte und akzeptable Form der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht war.
Vergleichbar ist das didaktische Konzept der „Suche" mit diesen älteren methodischen Konzeptionen allerdings nur bezüglich der prinzipiellen Ausrichtung. In der „Suche" wurde die Idee, vor allem über Texte, die ausschließlich für den Fremdsprachenunterricht geschrieben wurden, die Fremdsprache selbst zu vermitteln, unter Berücksichtigung aller in den letzten Jahren in der Didaktik diskutierten Ansätze sehr eindrucksvoll gelöst.

### 3.2 Exkurs: Eigene Erfahrungen mit dem Lehrwerk „Die Suche" im Unterricht

Ergänzend zu der eben durchgeführten Analyse in Zusammenhang mit der Form der Textpräsentation im Lehrbuch „Die Suche" sollen hier noch einige Erfahrungen festgehalten werden, die bei der Arbeit mit dem Lehrwerk in vier intensiven Deutschkursen (Dauer: 14 Wochen/25 Unterrichtseinheiten pro Woche) gemacht wurden und in diesem Kontext von Interesse sein könnten.
In zwei Kursen, einem Anfängerkurs und einem Kurs mit sogenannten *false beginners* wurde der erste Band des Lehrwerkes eingesetzt, in zwei Kursen mit fortgeschrittenen Lernern wurde der zweite Band des Lehrwerkes verwendet. Neben dem Lehrbuch wurden noch andere Unterrichtsmaterialien eingesetzt, die Kurse wurden von jeweils drei Lehrern bzw. Lehrerinnen unterrichtet.
Die Behauptung der Autoren, ihr Lehrbuch würde auf Grund der interessanten Texte motivierend auf die Lerner wirken (ibid. S.10) und die Lerner würden schneller Deutsch lernen (S.42), konnte teilweise bestätigt werden. In den Anfängerkursen wurde am Ende des Kurses mit Hilfe eines Fragebogens die allgemeine Akzeptanz des Lehrwerkes bei den Kursteilnehmern abgefragt. Dabei

[49] In seinem Buch „Jugendliteratur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht" plädiert Bernd Kast, einer der Autoren der „Suche", für eine solche Lesehaltung bei der Rezeption von Jugendliteraur. (Kast 1985)

wurde von der überwiegenden Zahl der Lerner das Lehrwerk und im Besonderen der Lehrbuchtext als besser bzw. interessanter eingeschätzt als andere Lehrbücher bzw. Lehrbuchtexte, die den Lernern bekannt waren. Die meisten Lerner hatten auch durchaus das Gefühl mit der „Suche" schneller Deutsch gelernt zu haben als dies mit anderen Lehrwerken möglich gewesen wäre.
Aus der Sicht der Lehrer gab es unterschiedliche Beurteilungen, was die Umsetzung des didaktischen Konzeptes im ersten und im zweiten Band der Suche betrifft. Im ersten Band war es aus unserer Sicht wesentlich einfacher, den Anweisungen und Vorschlägen der Autoren in Zusammenhang mit der Präsentation des Textes im Unterricht zu folgen. Es fiel auch nicht schwer, den Lernern den Zusammenhang zwischen der Präsentation des jeweiligen Textabschnittes im Unterricht und den sprachlichen Formen, die geübt werden sollten, bewusst zu machen.
Durch die wesentlich längeren Texte wurde dies im zweiten Band wesentlich schwieriger. Die schon weiter oben dargestellte Intention der Autoren, im Buch lange und komplexe Texte zu präsentieren, eine Intention, die im zweiten Band wesentlich radikaler umgesetzt wurde als im ersten Band, macht eine Textpräsentation, wie sie im Beispiel oben an Hand des ersten Bandes vorgestellt wurde, im Unterricht überaus mühsam.
Da sich im Unterricht mit fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern die Schwerpunkte auch von der Vermittlung grammatikalischer Strukturen in Richtung grammato-lexikalischer Problembereiche verschieben (s. auch II.7,3), erscheinen die Lehrbuchtexte in der Suche oft überladen mit Detailproblemen. In beiden Bänden wird von den Lernern bei der Rezeption des Textes eine Lesehaltung verlangt, die eine sehr stark ins Detail gehende Analyse des Textes erfordert. Während im Anfängerunterricht unserer Erfahrung nach noch mit einer relativ hohen Bereitschaft der Lerner zu rechnen ist, diese Lesehaltung aufzubringen, so lässt sich diese im fortgeschrittenen Bereich nicht mehr automatisch voraussetzen. Wenn Lerner über ein bestimmtes Niveau in einer Fremdsprache verfügen, ist anscheinend auch das Bedürfnis stärker, Texte so extensiv wie möglich zu lesen, ohne jeden Textabschnitt bis ins kleinste Detail zu analysieren. Die vor allem im zweiten Band der Suche geforderte Lesehaltung mag für Literaturwissenschaftler reizvoll sein, für den durchschnittlichen Fremdsprachenlerner ist sie unserer Erfahrung nach nicht immer und unbedingt motivierend.
Die Rückmeldungen unserer Studierenden auf den zweiten Band des Lehrwerkes waren wahrscheinlich auch deshalb unterschiedlicher als die generell sehr positive Evaluation des ersten Bandes. Viel öfter wurde das wiederholte Lesen einzelner Textabschnitte als mühsam und langweilig beschrieben und der zu flache Spannungsbogen, der wenig Motivation zum Weiterlesen bietet, kritisiert. Die Intention der Autoren, in ihrem Lehrwerk möglichst lange und komplexe Texte mit literarischer Qualität zu präsentieren,[50] wird im zweiten Band wesentlich radikaler verwirklicht als im ersten Band. Vielleicht wäre es gewinnbringender gewesen, die intensive Auseinandersetzung mit dem Text auf weniger und kürzere Textstellen zu reduzieren.
Eine weitere Beobachtung während unserer Erprobung betrifft die Reaktion der Lerner auf die Aufgabenstellung in den Lehrbüchern. Lerner, die gewohnt waren, Texte zu interpretieren und darüber zu sprechen, hatten unserer Erfahrung nach keine Schwierigkeiten mit den Aufgabenstellungen in der „Suche" und Freude an der Auseinandersetzung mit dem Text. Teilnehmer, die auch in ihrer Muttersprache Probleme hatten, Sprechintentionen zu erkennen und Texte zu interpretieren, hatten öfter Schwierigkeiten mit den Aufgabenstellungen und wurden durch die Tatsache, dass es oft mehrere richtige Lösungen für eine Aufgabe gibt, öfter verunsichert.[51]
Unserer Beobachtung nach gab es bei manchen Teilnehmern keinen direkten Zusammenhang zwischen ihrer Fähigkeit, die Lexik und Grammatik des Deutschen zu erwerben und sich in alltagssprachlichen Situationen situationsangepasst zu verhalten und der Fähigkeit, die Texte in der „Suche" der Intention der Aufgaben gemäß zu interpretieren. Bei Teilnehmern, die von Anfang an

[50] In ihrem Vorwort zu den Lehrerhandreichungen zitieren sie in diesem Zusammenhang Harald Weinrich, der wiederholt die Ansicht vertreten hat, dass schwierige literarische Texte als „Erscheinungsform für die Komplexität des Lebens" schon sehr früh im Sprachunterricht eingesetzt werden sollen, um „die Sprachschüler nicht in der bösen Täuschung zu wiegen, als ob es so etwas wie sprachliche und sachliche Komplexität in der Fremdsprache gar nicht gäbe." (Weinrich 1983, vgl. auch Weinrich 1981)

[51] Wir ließen Studenten, die Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung in der Suche hatten, ähnliche Aufgaben in ihrer Muttersprache lösen, wobei meist ähnliche Verstehensprobleme wie in der Fremdsprache auftraten.

Schwierigkeiten mit den Aufgabenstellungen hatten, konnten wir auch im Laufe des Kurses keine signifikante Verbesserung ihrer „interpretativen Kompetenz“ beobachten.
Ein letzter Punkt, der hier erwähnt werden soll, betrifft die im Buch vorgeschlagene Zeitplanung für den Einsatz des Lehrwerkes. Die Autoren schlagen für den ersten Band einen Zeitrahmen von 140-160 Kontaktstunden vor, der zweite Band sollte 100 Stunden füllen. Wir benötigten in unseren Kursen um gut 30% mehr Unterrichtseinheiten, was einerseits damit zusammenhängt, dass wir entgegen der Empfehlung der Autoren in den Lehrerhandreichungen (ibid.S.43) Zusatzmaterialien verwendeten und andererseits damit, dass wir nicht mit intensiver Hausarbeit unserer Studenten rechnen konnten. Trotzdem hatten wir den Eindruck, dass die Progression des Lehrbuches „steil“ genug war und ein rascheres Vorgehen dazu geführt hätte, dass die sprachlichen Informationen nicht intensiv genug verarbeitet worden wären. Auch hier scheint wieder der schon oben beschriebene Widerspruch zwischen der Intention der Autoren und der didaktisch-methodischen Umsetzung deutlich zu werden: Einerseits sollten die Texte die Lerner mit der „ganzen Komplexität der fremdsprachigen Wirklichkeit“ konfrontieren und den schnelleren Lernfortschritt im rezeptiven Bereich besser nutzen als dies andere Lehrbücher tun, andererseits verlangen die Aufgabenstellungen eine sehr intensive Auseinandersetzung mit dem Text, bei der die präsentierte Lexik und die präsentierten Strukturen sehr schnell produktiv angewandt werden müssen.

## 4 Weitere Formen der Textpräsentation in kommunikativen Lehrwerken

Die Vorgangsweise bei der Präsentation der Texte im Lehrwerk „Die Suche“ ist insofern auffallend, als sie sich von der Art und Weise unterscheidet, wie Texte, die als Lesetexte gekennzeichnet sind, in modernen kommunikativ orientierten Lehrwerken präsentiert werden. Daneben finden sich aber auch in diesen kommunikativen Lehrwerken Textpräsentationsformen, die eher der Vorgangsweise in der „Suche“ entsprechen als den im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen lesedidaktischen Vorgaben der kommunikativen Methode, bei der die Zielfertigkeit Lesen im Vordergrund steht. Im Folgenden sollen diese Textpräsentationsformen kurz beschrieben werden.
Lange Zeit galt in der Fremdsprachendidaktik das Primat der gesprochenen Sprache, das heißt Texte, meist Dialoge wurden gehört um dann in einer späteren Phase reproduziert, dann variiert und schließlich in „freien Kommunikationssituationen“ „frei“ angewandt zu werden. Alle kommunikativ orientierten Lehrwerke der jüngeren Generation übernehmen zumindest in den Lehrwerken für Anfänger und mäßig Fortgeschrittene mehr oder weniger ausgeprägt diese Vorgangsweise bei der Präsentation von neuem Sprachmaterial.
Die Konzentration auf die Tatsache, dass es sich bei der Präsentation dieser Dialoge um gesprochene Sprache handelt, die gehört, verstanden und später reproduziert werden soll, lenkt allerdings davon ab, dass durchaus auch das Lesen bei der Erarbeitung dieser Texte eine wichtige Rolle spielt: Die Dialoge sind meist schriftlich im Lehrbuch wiedergegeben und werden nach dem Hören laut gelesen, danach oder schon begleitend zum Hören werden schriftliche Arbeitsanweisungen gegeben oder Aufgaben gestellt, bei denen oft Teile des Dialoges durch andere sprachliche Elemente ersetzt und die Dialoge reproduziert werden müssen. Auch Höraufgaben werden von schriftlichen Anweisungen und Hilfestellungen begleitet, die das Verstehen erleichtern. Grammatikübungen, ob Einsetz- oder Umformungsübungen, werden schriftlich präsentiert. Dazu kommen Hilfestellungen durch den Lehrer oder die Lehrerin, die Wörter, Sätze oder Textteile an die Tafel schreibt oder Folien einsetzt. Bei all diesen Aktivitäten, bei der Lösung all dieser Aufgaben und Übungen spielt Lesen eine wichtige Rolle.
Der Unterschied zu den oben diskutierten Beispielen besteht darin, dass alle diese Aktivitäten im Lehrwerk nicht explizit als Leseaktivitäten gekennzeichnet sind. Vorausgesetzt wird allerdings von den meisten Lehrwerken, dass die Lerner mit den grundlegendsten Prozessen der Informationsaufnahme beim Lesen vertraut und in der Lage sind, die schriftlichen Anweisungen bzw. Hilfestellungen bei der Bewältigung einer Aufgabe lesend zu dekodieren. Ohne zu hinterfragen, welche kognitiven Prozesse beim Lesen all dieser Anweisungen und Texte beim Lerner ablaufen, und inwiefern diese Prozesse mit den Prinzipien eines übergeordneten Designkonzeptes bzw. dessen konkreten Lern- und Lehrzielen übereinstimmen, wie dies bei den

lesedidaktischen Überlegungen, die im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben wurden, sehr wohl der Fall war, werden bei all diesen Übungen und Aufgaben, Fertigkeiten, die in der Muttersprache erworben wurden, implizit vorausgesetzt.
Die Informationen, die von den Fremdsprachenlernern lesend dekodiert werden müssen, sind meist keine Texte im Sinne der beiden weiter oben präsentierten Beispiele. Die Lesehaltung, die Art der Auseinandersetzung mit dieser Information, die vom Lerner erwartet wird, weist aber eine ähnliche Struktur auf wie die Auseinandersetzung mit den Texten in der „Suche“: Auch hier müssen die „Texte“ „intensiv“ gelesen werden, das heißt jedes Textdetail muss wahrgenommen, die Bedeutung jedes einzelnen Wortes muss verstanden werden. Darüberhinaus wird auch hier der Text mehrmals gelesen und wird am Text etwas „getan“. Während dieses „Tun“ im Fall der „Suche“ allerdings meist darin besteht, den Text zu „interpretieren“ und weiterzudenken, bleibt die Auseinandersetzung mit den geschriebenen Textteilen in kommunikativ orientierten Büchern „oberflächlicher“: Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit der Grundbedeutung der unbekannten Lexik, mit morphologischen und syntaktischen Phänomenen und ganz einfachen Sprechintentionen.
Der Versuch, Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht isoliert zu üben, wie dies in manchen Lehrwerken durch die Kennzeichnung verschiedener Lehrwerksteile signalisiert wird, wird durch die Unterrichtspraxis relativiert. Auch wenn das Ziel einer bestimmten Aktivität das Training mündlicher Fertigkeiten oder das Üben des Hörverstehens ist, wird bei der Durchführung dieser Aktvitäten immer auch gelesen, was im gleichen Maß umgekehrt auch auf die anderen Fertigkeitsbereiche zutrifft. Die Unterscheidung von vier Fertigkeitsbereichen, die im Fremdsprachenunterricht geübt werden sollten, kann daher für alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten eine sinnvolle Orientierungshilfe sein, in der Realität des Unterrichts bleibt sie ein theoretisches Konstrukt. Dass darüber hinaus auch die Ableitung bestimmter Lehr- und Lernziele aus einer Analyse der Zielfertigkeiten problematisch sein kann, wurde ja im ersten Teil dieser Arbeit schon ausführlich beschrieben.

# 5 Alternative Formen der Textpräsentation

In den vorangegangenen Abschnitten dieser Arbeit wurde versucht, die gängigsten Formen der Textpräsentation in aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache zu beschreiben. Dabei konnte beobachtet werden, dass einerseits die im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Prinzipien der kommunikativen Methode und der lesedidaktischen Ausarbeitung dieser Methode in kommunikativ orientierten Büchern Berücksichtigung findet, indem erstens Texte explizit als „Lesetexte“ präsentiert werden und indem „zweitens“ von den Lernern erwartet wird, diese Texte in möglichst ähnlicher Art und Weise wie Lesetexte in der Muttersprache zu lesen. In manchen Lehrwerken wird in diesem Zusammenhang auch versucht, ganz konkrete Lesestrategien, die wiederum aus der Analyse der Zielfertigkeit abgeleitet werden, zu trainieren.
Als Beispiel eines Lehrwerkes, das bei der Präsentation von Lesetexten von diesem Schema abweicht, wurde das Lehrwerk „Die Suche“ genannt. Hier zielen die Aufgaben und Übungen zu den Texten im Buch vor allem darauf ab, diese Texte möglichst oft und möglichst intensiv zu lesen und zu bearbeiten. Obwohl die Autoren in den Lehrerhandreichungen in Bezug auf das Lesen durchaus auf der Basis der kommunikativen Didaktik argumentieren, widerlegt die Form der Textpräsentation im Buch selbst diese Argumentation, da sie, wie oben beschrieben, eine andere Qualität aufweist.
Auch in kommunikativ orientierten Lehrwerken finden sich neben den als Lesetexte ausgewiesenen Texten Formen der Textpräsentation, bei denen zwar Texte gelesen werden, das Lesen allerdings nur unterstützende Funktion für das Erreichen anderer Lehrziele hat. Diese Formen der Textpräsentation ähneln in Bezug auf ihre Umsetzung im Unterricht der Vorgangsweise im Lehrbuch „Die Suche“.
Neben kompletten Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht bieten Verlage in ihren Verlagsprogrammen aber auch Unterrichtsmaterialien an, die ergänzend zu einem Lehrwerk oder auch an Stelle eines Lehrwerkes kurstragend eingesetzt werden können. Hier finden sich einerseits

kopierbare Unterrichtsbehelfe bzw. Beschreibungen unterschiedlicher Unterrichtstechniken, die den Lehrern als zusätzliche Ressource für ihre Arbeit dienen sollen. Nicht zufällig hat sich daher vor allem in der angloamerikanischen Fremdsprachendidaktik für diese Art von Ideensammlung der Sammelbegriff *Resource Books* durchgesetzt.

Vor allem im Bereich dieser *Resource Books* finden sich immer wieder innovative Vorschläge für alternative Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht. Im Folgenden sollen einige dieser Ideensammlung, die im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit von Bedeutung sind, kurz beschrieben werden, wobei jeweils auf die Intention der Autoren, auf die Art der verwendeten Texte und auf die inhaltliche Struktur des Buches eingegangen wird. Zusammenfassend sollen die *Resource books* unter dem Stichwort „lesedidaktische Konzeption" auch hinsichtlich ihrer Ausrichtung in Zusammenhang mit den im ersten Teil dieser Arbeit diskutierten fremdsprachendidaktischen Konzepten beurteilt werden. Dabei soll einerseits beurteilt werden, inwiefern die Begründung der Unterrichtsvorschläge auf die Prinzipien der kommunikativen Methode Bezug nimmt, das heißt wie weit das Simulieren von Situationen in der fremdsprachigen Realität im Unterricht eine Rolle spielt, andererseits soll beurteilt werden, inwiefern lesedidaktische Überlegungen wie das Üben von Lesestrategien für die Begründung der Aktivitäten eine Rolle spielt. Darüber hinaus soll auch gezeigt werden, inwiefern die Unterrichtsideen über die im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich beschriebenen Konzepte hinausgehen, indem sie neue Formen der Textpräsentation vorstellen, meist auch ohne dass dies von den jeweiligen Autoren bei der Begründung ihrer Vorschläge berücksichtigt worden wäre.

Die Kriterien für die Auswahl der hier ausführlicher bespochenen Bücher waren erstens das Erscheinungsjahr der Bücher, so wurden vor allem Bücher jüngeren Datums ausgewählt, zweitens der thematische Schwerpunkt, in allen Büchern geht es explizit um die Präsentation von Texten im Unterricht, die dabei auch gelesen werden, und drittens die Schwerpunktsetzung der Bücher in bestimmten Bereichen: „Talking Texts" (Holme 1991) behandelt die Präsentation unterschiedlichster Textsorten im Unterricht, wobei die Texte authentisch sind, „The Inward Ear" (Maley, Duff 1989) und „Language through Literature" (Bassnett, Grundy 1993) beschäftigen sich mit dem Einsatz literarischer Texte im Unterricht, wobei „The Inward Ear" sich auf lyrische Texte konzentriert, in „Dictation" (Davis, Rinvolucri) und „Grammar Dictation" (Wajnryb, 1990) stehen die Vermittlungstechniken selbst im Vordergrund, die Texte können, müsssen aber nicht authentisch sein, in „Grammatik kreativ" (Gerngroß, Krenn, Puchta 1999) ist die Textpräsentation eingebettet in ein vielschichtiges Übungsprogramm, bei dem grammatikalische Strukturen im Vordergrund stehen und „Der Pfeil im Schokoladekuchen" (Gerngroß, Puchta, Krenn 1998) zeigt Formen der Textpräsentation in Hinblick auf eine spezifische Zielgruppe.

Die hier genauer beschriebenen *Resource Books* sind nur eine Auswahl aus einer umfangreichen Reihe von Rezeptbüchern für Lehrer und Lehrerinnen, die mehr oder weniger explizit Fragen der Textpräsentation im Unterricht behandeln. Um die Reihe der hier ausführlicher beschriebenen Titel zu ergänzen, nicht aber um sie zu vervollständigen, sollen hier noch folgende weitere Titel genannt werden: Unterrichtsideen in Zusammenhang mit literarischen Texten bieten unter anderen Collie und Slater „Literature in the Language Classroom" (1987), Jean Greenwood (1988), Bernd Kast „Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht" (1988), und John Morgan „Once upon a Time" (1983). Originelle Formen der Textpräsentation finden sich aber auch in „Rezeptbüchern", die schwerpunktmäßig andere Themen behandeln wie „Role Play" von Ladousse (1987), „Vocabulary" von Morgan und Rinvolucri (1986), „Pictures in Action" von Gerngroß und Puchta (1992), „Grammar Practice Activities" von Penny Ur, „Grammar Games" von Rinvolucri (1984), „Conversation" von Nolasco und Arthur (1987), „Project Work" von Fried Booth und nicht zuletzt in inzwischen schon „klassischen" Resourcebooks wie „Drama Techniques in Language Learning" von Maley und Duff (1978) und „Discussions that Work" von Penny Ur (1981). Puchta und Schratz zeigen in „Teaching Teenagers" (1993) wie projektorientierte Textarbeit mit Jugendlichen funktionieren könnte und Hardisty und Windeatt schlagen in „Call" (1989) unter anderem auch textorientierte Vorgansgweisen bei der Arbeit mit Computern vor.

**Randal Holme: Talking Texts. Innovative Recipes for Intensive Reading**. (Holme 1991)
Intention des Autors: Wie schon der Untertitel des Buches andeutet, geht es Randal Holme vor allem darum Wege der Textpräsentation zu beschreiben, bei denen Texte intensiv gelesen werden müssen:

The object of this book is not the teaching of reading skills, rather it is to show ways to put written language into the spoken arena, to get the text into play. The aim is also to make texts more memorable, to help students to incorporate what they have learnt from the text into their language and thus to read more effectively. (Holme, S. xiii)

Holme zählt mehrere Gründe auf, warum Texte im Fremdsprachenunterricht gelesen werden oder gelesen werden müssen, ihm gehe es aber nicht darum, noch ein Buch über das Lesen im Fremdsprachenunterricht zu schreiben, obwohl die von ihm vorgeschlagenen Aktivitäten aus seiner Sicht durchaus auch die Funktion haben könnten, Lesegeschwindigkeit und Leseeffizienz der Lerner zu verbessern, der Zweck seines Buches ist es zu zeigen, „that reading should enrich speaking, writing and understanding." (ibid, S.xv)
Art der Texte: Der Begriff „Text" umfasst für Holme sehr viel: „It could be anything written, from a one-word poem to a seven -volume treatise on cosmology." Daher grenzt er den Begriff für seine Zwecke ein: Ein Text ist für Holme „a written piece of language which is short enough to be dealt with in the context of one or two lessons. (ibid, S.xv) Die Beispielstexte für die Aktivitäten sollen helfen, die Vorgangsweise zu illustrieren und sind austauschbar. Dort, wo eine Aktivität eine bestimmte Textsorte erfordert, gibt Holme entsprechende Hinweise. Es handelt sich bei allen Beispielen um authentische Texte.
Inhaltliche Struktur des Buches:
Die 69 Aktivitäten sind vier Kapiteln zugeordnet. 19 Aktivitäten werden im Kapitel „Print into Pictures, Pictures into Print" beschrieben, 30 und somit die Mehrzahl aller Aktivitäten werden unter dem Titel „Giving Words Meaning präsentiert", 7 Aktivitäten werden im Kapitel „Headlines and Titles" vorgestellt und 13 Aktivitäten findet man im Kapitel „Affective Texts".
Die Aktivitäten im ersten Kapitel sollen Möglichkeiten zeigen, wie der Einsatz von Bildern das Lesen von Texten begleiten kann. Das Ziel dabei ist es, einerseits den Lernern die Produktion von *mental pictures* zu erleichtern, mit Hilfe derer die Textinformation besser behalten wird, andererseits den Inhalt des Textes visuell darzustellen oder den Zugang zum Text („way into text") zu erleichtern.
Im zweiten Kapitel werden Aktivitäten präsentiert, die von den Lernern eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text verlangen. „They (=die Aktivitäten in diesem Kapitel) are to help students understand and remember the words on the page." (ibid, S. 32)
Die Aktivitäten im dritten Kapitel haben den Zweck, Überschriften und Titel zu nutzen, um die Lerner auf das Lesen des Textes vorzubereiten oder das Gelesene zusammenzufassen und zu interpretieren.
Im letzten Kapitel werden Aktivitäten vorgestellt, die helfen können, dem Lerner einen unmittelbareren persönlichen Zugang zum Text zu ermöglichen.
Lesedidaktische Konzeption:
Obwohl Holme im Untertitel und auch im Vorwort zu seinem Buch alternative Wege der Textpräsentation verspricht, ähneln sehr viele seiner Aktivitäten den Übungen und Aufgaben, die schon im Zusammenhang mit Grellets und Neuners Übungstypologien diskutiert wurden (s.I.2,2). Viele Aktivitäten sind Lesehilfen, die Textverständnis überprüfen und bei denen der Lerner den Text schon gelesen und verstanden haben muss, um die gestellten Aufgaben lösen zu können. Andere Aktivitäten sollen den Textinhalt vorentlasten. Die Prinzipien der kommunikativen Methode dienen als Begründung für den Einsatz dieser Aktivitäten im Unterricht. Es steht zwar nicht das Training von Lesefertigkeiten im Vordergrund, dafür aber „authentische" Kommunikation über den Text. Daneben werden aber durchaus Aktivitäten vorgestellt, die Holmes Anspruch einlösen können, nämlich Wege aufzuzeigen, wie mit Hilfe von Texten die Fremdsprache gelernt werden kann. Diese Aufgaben zielen darauf ab, einerseits den Text oder Teile des Textes auf

möglichst originelle Art, möglichst oft und möglichst intensiv im Unterricht zu präsentieren oder zu bearbeiten, andererseits soll den Lernern die Möglichkeit gegeben werden, persönliche Einstellungen, Erlebnisse und Gefühle mit Elementen des Textes bzw. dem Textinhalt zu verknüpfen.

**Paul Davis, Mario Rinvolucri: Dictation. New methods, new possibilities.** (Davis, Rinvolucri 1988)

Intention der Autoren: Davis und Rinvolucri möchten eine neue Methodologie für eine altbekannte Form der Textpräsentation im Unterricht vorstellen, nämlich für das Diktat. Sie führen folgende Gründe („good reasons") an, warum der Einsatz von Diktaten im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein kann: Die Lerneraktivierung ist vor und nach dem Diktat sehr hoch, Diktate bereiten mündliche Kommunikation vor, Diktate setzen unbewusste kognitive Prozesse in Gang, da die Lerner sich zwar bewusst mit der Oberflächenstruktur der Sprache auseinandersetzen, unbewusst gleichzeitig aber auch versuchen, dem Gehörten bzw. Geschriebenen Sinn zu entnehmen, Diktate bieten gute Möglichkeiten für die innere Differenzierung, Diktate sind gut in großen Gruppen einsetzbar, Diktate beruhigen überaktive Gruppen, sie sind auch für Lehrer, die die Fremdsprache nicht als Muttersprache sprechen einfach einzusetzen, sie bieten, was vor allem für das Englische von Bedeutung sei, die Möglichkeit, Unterschiede zwischen dem phonetischen und graphischen System bewusst zu machen und zu üben und bieten Zugang zu interessanten Texten. (ibid, S. 4 ff)

Art der Texte: Viele der Aktivitäten sind mit jeder Art von Text durchzuführen, einziges Kriterium bei der Auswahl der Texte ist die Textlänge. Die Textsorte bzw. die Thematik des Textes wird nicht vorgegeben. Die Frage der Authentizität spielt keine Rolle. Bei einigen Aktivitäten werden keine Texte, sondern Sätze oder Wörter diktiert.

Inhaltliche Struktur des Buches: In zwölf Kapiteln werden 69 Aktivitäten beschrieben, die gleichmäßig auf die Kapitel aufgeteilt werden. Im Folgenden werden die Kapitelüberschriften mit kurzen Beschreibungen der Aktivitäten aufgelistet:

*Correction*: Die Aktivitäten zeigen Möglichkeiten, wie Lerner im Laufe eines Diktates dazu motiviert werden können, ihre eigene Sprachproduktion zu überprüfen und zu korrigieren.

*Sounds, spellings and punctuation*: Der Schwerpunkt der Aktivitäten in diesem Kapitel liegt auf den Unterschieden zwischen Aussprache und Schriftbild.

*The telephone*: Bei diesen Aktivitäten wird das Telephon eingesetzt, um den Studenten Texte oder Textteile zu diktieren, die dann im Unterricht weiter bearbeitet werden.

*Thinking about meaning*: Diktierte Wörter, Sätze oder Texte sind Ausgangspunkt für Diskussionen über die Bedeutung bzw. Bedeutungen von Wörtern, Sätzen oder Texten.

*Where on the Page?:* Diktierte Wörter oder Sätze müssen nach bestimmten vorgegebenen Kriterien auf ein Blatt Papier aufgeschrieben werden.

*Text reconstruction*: Texte werden diktiert, wobei Teile davon von den Lernern rekonstruiert werden.

*Using the students' text*: Die Wörter , Sätze oder Texte, die diktiert werden, werden nicht von der Lehrerin vorgegeben, sondern kommen von den Lernern.

*Lost in thought*: Die Aktivitäten in diesem Kapitel sind dadurch gekennzeichnet, dass die Lerner bei den Aufgaben einerseits physisch aktiv sind, indem sie bei der Ausführung der Aktivitäten ihre Plätze verlassen müssen, andererseits die Aufgaben mit Entspannungsübungen verbunden werden.

*Finding out about each other*: Das Diktat wird mit anderen Aktivitäten verknüpft, wobei das Ziel dabei ist, mehr übereinander herauszufinden.

*Communitiy Language Learning*: Dieser Abschnitt gibt eine kurze Zusasmmenfassung eines methodischen Ansatzes, bei dem Lerner ihr eigenes Lehrmaterial entwickeln, indem sie Sätze oder Texte auf ein Tonband sprechen, das dann transkribiert wird.

*Working with teachers*: Abschließend geben die Autoren einige Hinweise, wie ihre Überlegungen im Rahmen der Lehrerfort- oder weiterbildung präsentiert werden könnten.

Lesedidaktische Konzeption:

Die Autoren bleiben bei der Begründung ihrer Vorschläge durchaus auf dem Boden der kommunikativen Didaktik: Als Hauptgrund für den Einsatz von Diktaten wird immer wieder

genannt, dass es mit Hilfe von Diktaten möglich ist, im Klassenzimmer authentische Kommunikation anzuregen. Immer wieder wird auch auf den Bezug der Aktivitäten zur fremdsprachigen Realität verwiesen: Im Kapitel „The telephone" wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Aktivitäten dazu dienen, das Telephonieren in der Fremdsprache zu üben. Auch im Kapitel „Where on the page?" wird auf die Tatsache hingewiesen, dass Sprachverwendung immer unter Einbezug verschiedener anderer Aktivitäten stattfindet, die einen Teil unserer Aufmerksamkeit verlangen. Deshalb seien auch die vorgestellten Übungen wichtig. Alle diese Begründungen für den Einsatz der unterschiedlichen Aktivitäten verdecken allerdings, dass die Formen der Textpräsentation, wie sie von Davis und Rinvolucri vorgestellt werden, eine aus der Sicht der kommunikativen Methodik radikal neue Form der Präsentation von Texten ist. Nicht das Training von Lesefertigkeiten steht im Vordergrund, sondern die intensive Auseinandersetzung mit einem fremdsprachigen Text, wobei das Lesen eine Hilfsfertigkeit ist.

**Alan Maley, Alan Duff: The Inward Ear. Poetry in the language classroom.** (Maley, Duff 1989)

Intention der Autoren: Die Autoren weisen in der Einleitung zu ihrem Buch darauf hin, dass Lyrik in der Vergangenheit keinen Platz in Sprachlernprogrammen hatte, da der strukturalistische Ansatz literarische Texte bis auf vereinfachte Lesetexte ganz aus den Sprachlernprogrammen ausschloss, und die kommunikative Methode sich primär an Gebrauchstexten orientierte. Dem halten die Autoren entgegen:

Poetry offers a rich source for input to language learning. As such it is at least as relevant as the more commonly accepted types of input (e.g. dialogues, isolated texts for reading comprehension, simulations, etc.) So it should be given at least equal weight. (ibid., S.7)

Lyrische Texte sollen in den Fremdsprachenunterricht integriert werden, sie sind Ausgangspunkt für kommunikative Aktivitäten. Folgende Vorteile von lyrischen Texten werden genannt: die Universalität lyrischer Texte (Lerner sind schon über ihre Muttersprache mit dieser Textsorte vertraut), die Bedeutsamkeit der Inhalte, die motivierende Funktion der Texte im Unterricht (Lerner können sich als Person einbringen), sprachspielerische Elemente in vielen Texten, die Ambiguität der Texte, die in der Folge unterschiedliche Reaktionen der Lerner provoziert, die Möglichkeit, auf persönliche Sichtweisen eines Autors zu reagieren[52], die Einprägsamkeit der Texte, der Rhythmus lyrischer Texte, die Möglichkeit, die Texte auf natürliche Art und Weise vorzutragen, die Kompaktheit der Texte (lyrische Texte stellen sprachlich sehr effizient und kompakt komplexe Inhalte dar, wenig Input kann zu viel Output führen, da die Texte erweitert werden können).
Die pragmatische Frage nach dem Zweck von lyrischen Texten wird damit beantwortet, dass der Zweck nicht in den Texten selbst zu suchen sei, sondern in den Aktivitäten, in die sie eingebunden sind. Sie sind Mittel zum Zweck. Der Zweck ist das Erlernen der Fremdsprache.[53]
Art der Texte: Gedichte. Die Beispieltexte sind lyrische Texte des 20. Jahrhunderts. Bei einigen Aktivitäten können auch Prosatexte verwendet werden. Für einige Aktivitäten werden die Texte von den Lehrerinnen verfasst.
Inhaltliche Struktur des Buches: Die 100 Aktivitäten sind auf acht Kapitel aufgeteilt. Die ersten drei Kapitel (37 Aktivitäten) umfassen Aufgaben, die vor, bei oder nach dem Lesen des Gedichtes eingesetzt werden können. Danach folgen Aktivitäten, bei denen das Gedicht vorgetragen werden soll, („Speaking poetry") und schließlich werden in vier Kapiteln Aufgaben präsentiert, bei denen

---

[52] Die Autoren beziehen sich auf Brown and Yule (1983), die bei der Beschreibung mündlichen Sprachgebrauchs zwischen *interactional* und *transactional language use* unterschieden haben. Die Reaktion auf lyrische Texte wäre nach Maley/Duff *reactional*.

[53] Die Autoren zitieren in diesem Zusammenhang Widdowson, der schon sehr früh die alleinige Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an den prospektiven Bedürfnissen der Lerner hinterfragt hat. Momentane Bedürfnisse in der Situation des Fremdsprachenlerners haben auf den Lernprozess meist direktere Auswirkungen als Bedürfnisse, die erst im zukünftigen Gebrauchskontext der Fremdsprache eine Rolle spielen. (Widdowson, 1975)

die Lerner selbst Texte schreiben. Im ersten dieser vier Kapitel werden den Lernern Modelle präsentiert, die diese variieren („Writing - using models"), im zweiten Kapitel spielen die Lerner beim Schreiben mit Wörtern („Writing - words"), im dritten und vierten Kapitel sollen dann die Assoziationen der Lerner zu vorgegebenen Wörtern oder Sätzen bzw. persönliche Erfahrungen der Lerner beim Schreiben Berücksichtigung finden („Writing - random association", „Writing from experience"). Die vier letzten Kapitel umfassen 49 Aktivitäten.
Lesedidaktische Konzeption: Auch hier argumentieren die Autoren durchaus im Sinne der kommunikativen Methode, wenn sie immer wieder betonen, dass der literarische Text, in diesem Fall die präsentierten Gedichte, vor allem Auslöser für authentische Kommunikation im Klassenzimmer sein sollen. Sie reduzieren allerdings den Anspruch der kommunikativen Methode, wenn sie wie oben schon erwähnt in ihrer Einleitung als Begründung für den Einsatz von lyrischen Texten anführen, dass diese Texte eben auch sprachlicher „Input" seien und dies alleine schon genüge. Darüberhinaus unterstreichen sie aber immer wieder die Funktion, die lyrische Texte im Rahmen des Fremdsprachenlernens selbst haben können, durch die Einprägsamkeit der Texte, den Rhythmus, die Möglichkeit die Texte laut lesen zu lassen, etc. Die vorgeschlagenen Vorgangsweisen entsprechen dementsprechend auch nicht lesedidaktischen Vorgaben, indem es erstens nicht um „bloßes" Verstehen des Textes geht und zweitens natürlich auf Grund der Textsorte auch keine Lesestrategien im Sinne Westhoffs geübt werden. Die Autoren formulieren dies bildhaft wie folgt: „... we look at ways of getting students to 'do things' with poems: to find out about them by rubbing shoulders with them, by working with them, by using them, **and not just by reading**." (ibid., S. 35) (Hervorhebung Krenn)

**Susan Bassnett, Peter Grundy: Language through Literature. Creative language teaching through literature**. (1993)

Intention der Autoren: Die Autoren möchten literarische Texte schon in einer sehr frühen Phase des Fremdsprachenlernens im Unterricht verankert sehen. Dafür ist es notwendig, neue Methoden zu entwickeln, die dem lernerzentrierten, auf Zusammenarbeit ausgerichteten Zugang der kommunikativen Methode entsprechen („*learner-centred, collaborative approach of the communicative method*", ibid S.1). Die Aktiviäten in ihrem Buch bezeichnen sie als Übungen (*exercises*), da sie Teil eines aufbauenden Fertigkeitstrainings sind. Dabei ist für sie die Methode bzw. der Zugang (*method/approach*) wichtiger als der Inhalt.[54] „Literarische Sprache", Literatur ist für die Autoren ein Phänomen, dem man auch in der Alltagssprache immer wieder begegnet, daher nichts Außergewöhnliches für die Lerner. Dies würde auch den Einsatz literarischer Texte im Unterricht rechtfertigen. Das fremdsprachendidaktische Dogma, dass im Unterricht Sprechen vor Schreiben kommen müsse, bezweifeln sie. Das Schreiben sei natürliche, kreative und ursprüngliche, vielleicht auch eine primäre Verwendungsform von Sprache. Deshalb sind Schreiben und Literatur auch für den Fremdsprachenunterricht wichtig.
Art der Texte: Authentische literarische Texte, meist kurze lyrische Texte oder Prosatexte.
Inhaltliche Struktur des Buches: Die 101 Aktivitäten sind auf acht Kapitel aufgeteilt, Die meisten Aktivitäten im ersten Kapitel („Difference and discoveries") werden ohne Textvorlage durchgeführt, meist geht es darum, selbst Geschichten zu erfinden oder zu erzählen. Im zweiten Kapitel („One Text") werden am Beispiel eines einzigen Textes fünfzehn Techniken vorgestellt, die Beispiele dafür darstellen, wie der Text im Unterricht von den Lernern bearbeitet werden könnte. Bei den meisten Techniken geht es darum, einen persönlichen Zugang zum Text zu finden, teilweise wird der Text dabei rekonstruiert. Im dritten Kapitel werden Aktivitäten beschrieben, die vor dem Lesen eingesetzt werden können, im vierten Kapitel („Reading") werden Aktivitäten präsentiert, die das Lesen begleiten. Das fünfte Kapitel trägt den Titel „Translation", wobei nicht nur Aktivitäten beschrieben werden, bei denen in die Muttersprache oder aus der Muttersprache übersetzt wird, sondern auch Aktivitäten, bei denen der Text oder Teile des Textes aus einer

[54] vgl dazu auch Nunan 1988 a und 1988 b

sprachlichen Form in eine andere übertragen werden soll bzw. sollen. Im sechsten Kapitel („Writing") werden Möglichkeiten präsentiert, wie Lerner zum kreativen Schreiben motiviert werden können. Im siebten Kapitel werden Aktivitäten für Anfänger und im neunten Aktivitäten für Fortgeschrittene vorgestellt.
Lesedidaktische Konzeption: Auch die Autoren von „Language through Literature" versuchen, von den Prinzipien der kommunikativen Methode ausgehend Begründungen für ihren Ansatz zu formulieren. Da von einer pragmatisch kommunikativen Perspektive aus der Einsatz literarischer Texte im Unterricht nicht unmittelbar zu begründen ist, dient ein Großteil ihrer Erklärungen im Vorwort daher dem Versuch, Argumente dafür zu finden, warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten. Dabei wird einerseits auf die Verwendung literarischer Sprache in der Alltagskommunikation verwiesen, andererseits wird behauptet, dass Schreiben eine primäre Form des Sprachgebrauchs sei. Dies rechtfertige kreatives Schreiben und den Einsatz literarischer Texte im Unterricht. Auch auf die Möglichkeit, mit Hilfe literarischer Texte interkulturelle Unterschiede zu thematisieren und interkulturelles Lernen zu ermöglichen, wird hingewiesen.
Vor allem im dritten und vierten Kapitel wird Lesen im Unterricht thematisiert. Für die Aktivitäten vor dem Lesen werden in der Einleitung zum dritten Kapitel zehn Argumente präsentiert, die sich zwar mit den im ersten Teil dieser Arbeit dargestellten lesedidaktischen Überlegungen decken (Lesen ist ein interaktiver Prozess, bei dem das Vorwissen der Lerner eine Rolle spielt), die aber nicht in Form lesetheoretischer, sondern in Form lerntheoretischer Begründungen präsentiert werden: Wenn das Vorwissen der Lerner vor dem Lesen aktiviert wird, fällt es leichter, den Text zu verstehen, es trägt zur Motivation der Studenten bei, es erleichtert den Zugang zum Text, es lenkt die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des Textes. In der Einleitung zum vierten Kapitel wird auf einige vermutete Schwierigkeiten der Lerner beim Lesen hingewiesen:

> ... if an early-stage second language learner has a reading problem, it is very likely to be a technical one. Perhaps the student is unfamiliar with the grapheme-phoneme relationships, or perhaps the constituent structure of the text is difficult to process. (ibid S.67)

Die Autoren liefen auch sofort einen etwas überraschenden Lösungsvorschlag: „For this reason, practising oral reading, or reading out loud, is very important." Ohne diese Behauptung genauer zu begründen, werden zwei weitere Argumente für das laute Lesen angeführt:

> In addition, the true nature of a literary text can only be revealed in performance because its prosody is inherently original, difficult, and needs to be worked on. Finally, group reading also helps to create a collaborative classroom and work ethic. (ibid., S. 67)

Danach werden zusammenfassend verschiedene Techniken für das laute Lesen im Unterricht beschrieben. Aus der Sicht der Autoren wird mit den Übungen, die in Kapitel vier beschrieben werden, vor allem „reading for understanding" geübt: „They (=the exercises) are designed to bring learner knowledge and text together." (ibid., S. 70)
Lesestrategien, wie im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben, werden nicht geübt. Bei den meisten Aktivitäten, bei denen Texte gelesen werden, geht es um eine Auseinandersetzung mit dem Text, bei der einerseits versucht wird, eine persönliche Beziehung der Lerner zum Text zu ermöglichen, andererseits, die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte Aspekte des Textes zu lenken und drittens etwas mit dem Text zu „tun", indem dieser rekonstruiert, szenisch dargestellt, aufgeführt, etc. wird.

**Ruth Wajnryb: Grammar Dictation**. (1990)

Intention der Autorin: Im Gegensatz zu anderen *Resource Books* stellt Wajnryb in ihrem Buch nur eine einzige Form der Textpräsentation vor, das „Dictogloss".55 Beim Dictogloss wird den Lernern ein Text diktiert, wobei diese nur Stichwörter mitschreiben dürfen. Danach rekonstruieren die Lerner in Gruppenarbeit eine Version des Textes. Schließlich vergleichen die Lerner ihre Texte mit dem Original und korrigieren ihre Fehler. Wie der Titel des Buches schon andeutet, geht es Wajnryb nicht um die Vermittlung von Lesestrategien, sondern um Grammatik. Lehrer, die in ihren Kursen kommunikativ unterrichten möchten, wären, so Wajnryb in ihrem Vorwort, manchmal mit ganz anderen Bedürfnissen ihrer Lerner konfrontiert, die sich zum Beispiel die Präsentation von Grammatikregeln erwarten. Die Präsentation von Texten in Form eines Dictogloss, wobei die Texte wichtige grammatikalische Strukturen enthalten, würde einen Kompromiss zwischen diesen unterschiedlichen Bedürfnissen ermöglichen.
Wajnryb listet in der Folge Vorteile des Dictogloss auf: Die Lerner sind aktiv, indem sie Hypothesen über den Textinhalt anstellen müssen, die sie dann überprüfen können. Unterricht wird mit Testen verknüpft, indem die Lerner bei der Auseinandersetzung mit dem Text ihre eigenen Sprachkenntnisse auch im Vergleich mit anderen Lernern überprüfen können. Lerner müssen ihre Kreativität, ihre Sprachkompetenz und ihr Gedächtnis bei der Bewältigung der Aufgabe einsetzen. Grammatik wird immer im Kontext eines Textes und nicht isoliert präsentiert. Grammatik wird in Zusammenhang mit ganz offensichtlichen Bedürfnissen der Lerner unterrichtet, da im Anschluss an das Dictogloss auf die sprachlichen Schwierigkeiten bei der Rekonstruktion eingegangen werden kann, dies trägt zur Motivation der Lerner bei.
Die Interaktion der Lerner während der Gruppenarbeit hat folgende Vorteile: Die Lerner lernen voneinander. Die Sprechzeit für den einzelnen Lerner erhöht sich. Durch die authentische Aufgabenstellung wird eine hohe Qualität der Interaktion erreicht. Durch die Interaktion wird Diskurskompetenz erworben. Das Thema der Gruppenarbeit ist der Text, der rekonstruiert werden muss, also die Fremdsprache selbst, die Gruppenarbeit ermöglicht autonomes selbstgesteuertes Lernen. Die Gruppendynamik und die Lernatmosphäre werden verbessert.
Geeignet sei diese Form der Textpräsentation für Lerner ab 15 Jahren, für die folgende Lernziele im Vordergrund stehen: gute Grammatikkenntnisse, Korrektheit bei der mündlichen und schriftlichen Produktion, die Fähigkeit, Texte zu schreiben, Vorbereitung auf standardisierte Tests, bei denen Grammatikkenntnisse und die Fähigkeit, einen Text zu verfasssen, erforderlich sind.
Art der Texte: Die Texte, die naturgemäß relativ kurz sein müssen (maximal 200 Wörter), werden von der Lehrerin verfasst. Die Grundlage für die Beispieltexte in Wajnrybs Buch sind authentische Texte, die meist adaptiert wurden.
Inhaltliche Struktur des Buches: In drei Kapiteln werden jeweils 20 Texte präsentiert. Das erste Kapitel bietet Texte für Anfänger, das zweite Kapitel Texte für mäßig Fortgeschritttene und das dritte Kapitel Texte für fortgeschrittene Lerner. Für alle Textbeispiele werden (1) Aufgaben vorgeschlagen, die vor dem Lesen durchgeführt werden können, werden (2) Wörter vorgeschlagen, die vor der Textpräsentation erklärt werden sollten und werden (3) Vorschläge gemacht, welche Grammatikkapitel im Anschluss an die Gruppenarbeit im Unterricht aufgegriffen werden könnten.
Lesedidaktische Konzeption: Beim Diktogloss wird das Lesen in eine raffinierte Form der Textpräsentation eingebunden. Zuerst wird gehört, dann geschrieben und zuletzt gelesen. Dadurch wird die Aufmerksamkeit beim Lesen des Textes auf Textdetails gelenkt, die bei der Rekonstruktion Schwierigkeiten bereitet haben. Es wird intensiv gelesen, das Lesen dient dazu, die eigenen Hypothesen über den Text und die eigene Sprachproduktion zu überprüfen. Die Prinzipien der kommunikativen Methode werden insofern als Argumentationshilfe für das Dictogloss verwendet, als Wajnryb explizit auf die Bedeutung authentischer Kommunikation im Klassenzimmer hinweist, die aus ihrer Sicht bei der Rekonstruktion des Textes zwangsläufig entsteht. Ein wichtiges Grundprinzip der kommunikativen Methode, nämlich dass Unterricht Kommunikationssituationen

---

55 Die Technik des Dictogloss wurde erstmals 1963 in der Zeitschrift „The English Language Teaching Journal" beschrieben und in den siebziger Jahren vor allem in Australien intensiv rezipiert und erforscht. (Davis, Rinvolucri 1988, S. 70)

im Klassenzimmer abbilden soll, fehlt allerdings in Wajnrybs Konzept, wodurch sie ihre Vorgangsweise stärker lerntheoretisch begründen muss. Die Vermittlung von Lesestrategien oder Lesehaltungen spielt in ihrem Ansatz keine Rolle. Bei Wajnryb hat das Lesen Hilfsfunktion, es unterstützt den von Wajnryb erhofften Spracherwerb bei der Rekonstruktion der Texte.

**Günter Gerngroß, Wilfried Krenn, Herbert Puchta: Grammatik kreativ**. (1999)

Intention der Autoren: Die in diesem Buch beschriebenen Unterrichtseinheiten sollen zeigen, wie im Fremdsprachenunterricht grammatikalische Strukturen intensiv geübt werden können. Die Autoren schlagen dafür folgende Vorgangsweise vor: In einer ersten Phase („Thematische Einstimmung") sollen die Lerner im Unterricht mit Hilfe verschiedener kommunikativer Aktivitäten auf die spätere Textpräsentation und -produktion vorbereitet werden. Dabei soll das Vorwissen der Lerner aktiviert werden, neuer Wortschatz und die zu übenden Strukturen sollen vermittelt werden, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse sollen ausgetauscht, und Ideen für die spätere Textproduktion gesammelt werden. Danach folgt in einer zweiten Phase die Präsentation eines „Modelltextes", der die grammatikalischen Strukturen enthält, die geübt werden sollen. Der Modelltext wird so präsentiert, dass er von den Lernern erarbeitet werden muss, in den meisten Fällen werden dabei Techniken der Textrekonstruktion angewandt. In der dritten Phase schreiben die Lerner eigene Texte, wobei sie sich an die Struktur des Modelltextes halten. In einer vierten Phase werden die Texte der Lerner im Klassenzimmer präsentiert oder ausgetauscht. In einer fünften Phase dienen die Texte der Lerner als Vorlage für weitere Textrekonstruktionsübungen. Die Strukturen sollen dabei im Langzeitgedächtnis besser verankert werden. Außerdem sollen dabei auch Texte oder Textteile auswendig gelernt werden.
Art der Texte: „Modelltexte" sind Texte, die grammatikalische Strukturen enthalten, die geübt werden sollen. Gleichzeitig sollen aber auch die Bedeutung, Verwendung und Funktion dieser Strukturen verdeutlicht werden. Die Texte dienen als Vorlage für eigene Schreibversuche der Lerner, müssen daher von diesen einfach zu variieren bzw. abzuändern sein. Humor, Metaphorik, Absurdität und andere imaginative Elemente sollen die Einprägsamkeit der Texte erhöhen. Die Texte können von den Lehrern verändert und den jeweiligen Bedürfnissen der Lernergruppe angepasst werden. Im Buch werden mehr als hundert verschiedene Modelltexte angeboten, im Vorwort werden die Lehrerinnen aber auch dazu ermutigt, eigene Modelltexte für ihre Lerner zu schreiben. Die Modelltexte sind keine authentischen Texte im Sinne von Edelhoff (s.I.1,4.2.2).
Inhaltliche Struktur des Buches: Im Buch werden 46 Unterrichtseinheiten beschrieben, die drei Kapiteln mit jeweils zwei bis drei Unterkapiteln zugeteilt sind. Die Zuteilung erfolgt über die grammatikalischen Strukturen, die geübt werden sollen. Im ersten Kapitel geht es um grammatikalische Probleme im Bereich des Verbs, im zweiten um Probleme im Bereich des Nomen und im dritten um Probleme in Zusammenhang mit dem Satz. Für alle Modelltexte werden Varianten angeboten, wodurch sich das Niveau der Einheit oder der grammatikalische Schwerpunkt verändern kann.
Lesedidaktische Konzeption: Wie der Titel des Buches andeutet, geht es in den beschriebenen Unterrichtseinheiten um die Vermittlung und das Üben grammatikalischer Phänomene. Dabei steht die Präsentation eines Textes im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Der Text wird mit Hilfe unterschiedlichster Techniken so präsentiert, dass die Lerner Teile des Textes bzw. den gesamten Text rekonstruieren müssen. Die Teilnehmer sollen dabei das Gefühl vermittelt bekommen, die grammatikalischen Strukturen korrekt produzieren und den Text bzw. Teile des Textes erfolgreich memorieren zu können. Wir schlagen im Vorwort mehrere Vorgangsweisen vor, wie die Schwierigkeit der Rekonstruktionsaufgaben variiert werden kann, so dass einerseits die Aufgabe für verschiedene Kursniveaus einsetzbar und andererseits auch eine innere Differenzierung während der Textpräsentationsphase möglich wird. Lesen spielt dabei insofern eine Rolle, als der Textinput meist in schriftlicher Form gegeben wird und am Ende der Rekonstruktionsphase den Lernern auch immer der komplette Modelltext in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt wird. Lesen wird als Hilfsfertigkeit eingesetzt, um sprachliche Information in Form von Texten besser im Gedächtnis

der Lerner zu verankern. Auch in den späteren Phasen, in denen Texte der Kollegen im Kurs präsentiert, rekonstruiert oder memoriert werden sollen, spielt Lesen eine wichtige Rolle.
Die Aufgaben in der Phase der thematischen Einstimmung wie auch die Textpräsentations- und -rekonstruktionsaufgaben sind „kommunikativ" in dem Sinn, dass sie authentische Kommunikation im Klassenzimmer ermöglichen, sie bilden allerdings keine „authentischen" Kommunikationssituationen in der fremdsprachigen Realität außerhalb des Klassenzimmers ab. Insofern werden auch keine Lesestrategien im Sinne einer kommunikativ orientierten fremdsprachigen Lesedidaktik vermittelt oder geübt.

**Günter Gerngroß, Herbert Puchta, Wilfried Krenn: Der Pfeil im Schokoladekuchen. 50 Mitmachgeschichten für Deutsch als Fremdsprache**. (Gerngroß/Puchta/Krenn 1998)

Intention der Autoren: Ausgehend von James Ashers Methode des Total Physical Response (vgl. Asher 1988a, 1988b) werden in diesem Buch Wege aufgezeigt, wie kurze Texte im Fremdsprachenunterricht präsentiert werden können, so dass bei der Präsentation möglichst viele Sinne des Lerners angesprochen werden (=multisensorische Präsentationstechniken). Asher argumentiert, dass beim Erstspracherwerb Kinder mit anschaulichem, konkretem Input konfrontiert werden, der zu einem Großteil aus Aufforderungen besteht. Wenn das Kind diese Aufforderungen, die immer wieder wiederholt und variiert werden, richtig ausführt, wird es dafür gelobt. Asher überträgt diese Situation auf den Fremdsprachenunterricht und schlägt vor, im Unterricht konkrete Anweisungen zu geben, die die Lerner ausführen sollen. Die Autoren haben diesen Ansatz erweitert und mit der Präsentation von Bildgeschichten, die ja auch beim Erstspracherwerb eine wichtige Rolle spielen, verknüpft. Bildgeschichten sollen im Unterricht so vermittelt werden, dass eine multisensorische Informationsaufnahme ermöglicht wird, was in der Folge auch die Merk- und Konzentrationsfähigkeit der Lerner erhöht. Die Geschichten selbst sind vor allem Motivationsträger, die helfen sollen, die sprachliche Information möglichst nachhaltig im Langzeitgedächtnis der Lerner zu verankern und das assoziativ arbeitende Wortschatzgedächtnis zu unterstützen. Durch mehrmaliges Rekonstruieren der Geschichten soll bei den Lernern ein Gefühl für die inneren Zusammenhänge eines Textes entwickelt und die textgrammatische Sensibilität der Lerner gefördert werden. Die spezielle Form der Textpräsentation in diesem Buch entspricht vor allem den spezifischen Bedürfnissen von Kindern beim Fremdsprachenerwerb, die erst mit zunehmendem Alter mit Hilfe analytischer Sprachbetrachtung eine Fremdsprache lernen. Deshalb sind die in diesem Buch vorgeschlagenen Techniken vor allem im Fremdsprachenunterricht mit Kindern gut einzusetzen.
Art der Texte: Kurze fiktive Geschichten, die Satz für Satz im Unterricht präsentiert werden. Die Texte wurden von den Autoren, sowie Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für den Unterricht geschrieben. Die Bildgeschichten wurden nach der Textvorlage von einem Kinderbuchillustrator gezeichnet. Humor und imaginative Elemente sollen die Texte einprägsamer machen.
Inhaltliche Struktur des Buches: In den einleitenden Kapiteln werden grundlegende Techniken für die Präsentation der Geschichten beschrieben. Dabei werden vier Phasen unterschieden: 1.) Die multisensorische Einführung neuer Wörter. 2.) Die Präsentation der Geschichten. 3.) Die Verankerung der Geschichte im Langzeitgedächtnis, zum Beispiel mit Hilfe von Textrekonstruktiontechniken, die auch in Form von Arbeitsblättern zur Verfügung gestellt werden. 4.) Weitere Einsatzmöglichkeiten der Geschichten, wobei diese frei variiert werden. Für jede der fünfzig Geschichten werden im Buch der Text, die dazugehörige Bilderfolge und ein Arbeitsblatt für die Textrekonstruktion angeboten.
Lesedidaktische Konzeption: Im Gegensatz zu pragmatisch orientierten, kommunikativen Büchern werden in „Der Pfeil im Schokoladekuchen" nicht einfach Kommunikationssituationen aus der fremdsprachigen Realität im Unterricht abgebildet, sondern es wird versucht, wichtige Elemente des muttersprachlichen Spracherwerbs zu identifizieren und diese in den Fremdsprachenunterricht einzubauen. Diese Elemente werden durch lerntheoretische Überlegungen ergänzt. Die Begründung für die vorgeschlagene Vorgangsweise im Unterricht ist daher eine lern- und nicht sprachtheoretisch

orientierte. Lesen hat eine den Spracherwerb unterstützende Funktion: Nachdem neue Wörter mit Hilfe von Bildern über den visuellen und auditiven Sinneskanal präsentiert wurden, wird ergänzend auch das Schriftbild zu den jeweiligen neuen Wörtern eingeführt. Der geschrieben Text soll helfen, in Verbindung mit den Bildern der Geschichte, den Bewegungen, die in Begleitung zu den einzelnen Bildern ausgeführt werden und mit der lautlichen Realisierung des Textes die sprachliche Information möglichst gut im Gedächtnis zu verankern.

Die Darstellung dieser Bücher sollte zeigen, wie umfangreich und vielschichtig die Frage nach der Präsentation von Texten im Unterricht aus den Bedürfnissen der Unterrichtspraxis heraus beantwortet werden kann. Es erscheint daher durchaus sinnvoll, von dieser Vielfalt an Möglichkeiten ausgehend, die Frage nach ihrer Wirksamkeit für die Vermittlung einer Fremdsprache zu stellen und nicht den umgekehrten Weg zu gehen, das heißt auf Grund theoretischer Erörterungen und Konzepte Anleitungen für den Unterricht zu formulieren.

## 5.1 Begründungsansätze für unterschiedliche Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht - Zusammenfassung

Wie gezeigt werden konnte, finden sich in allen Resourceboooks eine Vielzahl unterschiedlicher Ideen dafür, wie Texte im Unterricht präsentiert werden können. Im Rahmen dieser Arbeit interessieren vor allem die Begründung und Rechtfertigung bestimmter Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht. Daher soll im Folgenden zusammenfassend noch einmal dargestellt werden, mit welchen Argumenten die Autoren und Autorinnen der oben vorgestellten Resourcebooks ihren Ansatz begründen. Dabei wird deutlich werden, dass alle diese Begründungen vor allem qualitativ nicht ausreichen, um beschreiben und erklären zu können, was bestimmte Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht leisten können.
Deshalb soll im Anschluss an diese Übersicht versucht werden, an den einzelnen Aktivitäten Strukturelemente zu identifizieren, die es ermöglichen, die verschiedenen Aktivitäten zu typologisieren und zu klassifizieren. Danach soll mit Hilfe wichtiger neuerer Erkenntnisse aus verschiedenen Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik gezeigt werden, was die unterschiedlichen Textpräsentationsformen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu leisten imstande sind. Dabei wird aus den schon im ersten Teil dieser Arbeit angeführten Gründen immer die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens im Mittelpunkt stehen.

Betrachtet man zusammenfassend die Begründungen der Autoren und Autorinnen für den von ihnen gewählten Ansatz in Hinblick auf die Präsentation von Texten im Fremdsprachenunterricht, so fällt auf, dass dabei bei den meisten die Prinzipien der kommunikativen Methode eine wichtige Rolle spielen. Dies auf zwei Ebenen: Einerseits sollen im Klassenzimmer Kommunikationssituationen aus dem Alltag nachgestellt bzw. abgebildet werden, die später für die Lerner von Bedeutung sein könnten. Dies erklärt unter anderem auch das Bemühen einiger Autoren und Autorinnen, mehr oder weniger ausschließlich authentische Texte als Textinput vorzuschlagen. Andererseits wird betont, dass es wichtig sei, authentische Kommunikation im Klassenzimmer selbst zu ermöglichen. Die Aktivitäten und Aufgaben selbst müssen dabei nicht unbedingt einen Bezug zu Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers aufweisen, es geht primär darum, authentische Kommunikationsprozesse im „Hier und Jetzt“ des fremdsprachigen Klassenzimmers zu fördern. Die meisten Autoren und Autorinnen führen Argumente auf beiden Argumentationsebenen an.
In allen der oben beschriebenen *Resource Books* wird allerdings deutlich, dass die Argumentation der kommunikativen Methode nicht ausreicht, um die in den Büchern dargestellten Textpräsentationsformen zufriedenstellend zu begründen. Besonders deutlich wird dies, wenn auf der ersten der eben beschriebenen Argumentationsebenen argumentiert wird, das heißt, wenn versucht wird, das Geschehen im Unterricht als Abbild von Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers darzustellen, Kommunikationssituationen, die für die Lerner von Bedeutung

sein könnten. In Zusammenhang mit dem Einsatz literarischer Texte im Unterricht müsste dann nämlich erstens mittels einer Bedarfsanalyse geklärt werden, ob überhaupt, wann und wie literarische Texte von den Lernern in Zukunft gelesen werden. Viele Lerner würden in der Folge als mögliche Zielgruppe ausfallen. (s. auch I.2,3.1) Zweitens, und dies gilt auch für die Präsentation nicht literarischer Texte, hat die in den *Resource books* vorgeschlagene Form der Textpräsentation meist wenig zu tun mit einer „authentischen" Auseinandersetzung mit dem Text außerhalb des Klassenzimmers. Drittens werden durch die in den Büchern vorgeschlagenen Aufgabenstellungen nur ganz selten und ausschnittsweise Leseprozesse oder Teile davon im Sinne eines gezielten Lesetrainings im Unterricht geübt. Wie oben gezeigt wurde, fällt auch der Versuch, bei der Begründung der Vorgangsweise auf Überlegungen aus dem Bereich der Lesedidaktik zurückzugreifen, meist recht oberflächlich und ungenau aus (s. Maley/Duff oder Bassnett/Grundy). Da die Begründungen, die dem Konzept der kommunikativen Methode entnommen werden, nicht ausreichen, um die dargestellten Textpräsentationsformen zufriedenstellend zu begründen, listen die Autoren und Autorinnen zusätzliche Argumente für ihre Vorgangsweise auf, Argumente, die in der Regel lerntheoretisch motiviert sind. Die wichtigsten sollen hier zusammenfassend genannt werden. Dabei wird zwischen Argumenten unterschieden, die den Einsatz von Texten allgemein begründen und Argumenten, die sich auf den Sprachlernprozess selbst beziehen. Die Zahlen verweisen dabei auf jene Bücher, in denen die beschriebene Argumentation explizit verwendet und somit in den Vordergrund gerückt wird.

1 = Holme, „Talking Texts"
2 = Davis/Rinvolucri, „Dictation"
3 = Maley/Duff, „The Inward Ear"
4 = Bassnett/Grundy, „Language through Literature"
5 = Wajnryb, „Grammar Dictation"
6 = Gerngroß/Krenn/Puchta, „Grammatik kreativ"
7 = Gerngroß/Puchta/Krenn, „Der Pfeil im Schokoladekuchen"

| Argumentation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. *Argumente, die die Vorteile des Einsatzes von geschriebenen Texten im Fremdsprachenunterricht betonen:* | | | | | | | |
| Texte sind sprachlicher Input | | | X | | | | |
| Texte können Ausgangspunkt und Grundlage für authentische Kommunikation sein. Über den Text kann Sprechen geübt werden. | X | X | | | | | |
| Texte regen zur eigenen mündlichen oder schriftlichen Sprachverwendung an. | | | X | X | | | |
| Texte können Unterschiede zwischen dem phonetischen und graphischen System einer Sprache verdeutlichen | | X | | | | | |
| Texte können die Bedeutung von Wörtern besser klären. | | X | | | | | |
| Mit Hilfe von Texten kann Grammatik im Kontext präsentiert werden. | | | | | X | X | |
| Texte können die textgrammatische Sensibilität der Rezipienten erhöhen. | | | | | | | X |
| 2. *Argumente für die vorgeschlagenen Aktivitäten, die den Sprachlernprozess in den Vordergrund rücken:* | | | | | | | |
| a) Motivation | | | | | | | |
| Der Einsatz von Texten erhöht die Motivation der Lerner. Mit Hilfe von Texten können Erwartungen und Bedürfnisse der Lerner erfüllt werden. Die Bedürfnisse können dabei unmittelbare Bedürfnisse in Bezug auf die Situation im Klassenzimmer sein oder sich auf den zukünftigen Verwendungskontext der Fremdsprache beziehen. | | | X | X | X | X | X |
| Die Aktivitäten ermöglichen den Lernern, einen persönlichen Zugang zum Text zu finden und persönliche Erlebnisse, | X | | | | | | |

| Argumentation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Einstellungen oder Gefühle mit dem Textinhalt zu verknüpfen. | | | | | | | |
| Die Aktivitäten ermöglichen den Austausch persönlicher Information und das bessere Kennenlernen anderer Teilnehmer. | | X | | | | | |
| Die Lerner können ihre Kreativität einsetzen. | | | X | | X | | |
| b) Gruppenklima | | | | | | | |
| Die Lernatmosphäre und die Gruppendynamik werden positiv beeinflusst. | | X | | X | X | | |
| Interkulturelles Lernen wird ermöglicht. | | | | X | | | |
| Autonomes Lernen wird ermöglicht | | | | | X | | |
| c) Sprachlernprozesse | | | | | | | |
| Die Lerner werden aktiviert. | | X | X | X | X | | |
| Die Lerner stellen Hypothesen über die Fremdsprache auf, die sie dann überprüfen. | | | | | X | | |
| Die Sprechzeit der Lerner wird erhöht. | | | | | X | | |
| „Reaktionaler Sprachgebrauch“ wird geübt. | | | X | | | | |
| In der Gruppenarbeit wird „Diskurskompetenz“ erworben. | | | | | X | | |
| Die eigene Sprachproduktion wird überprüft. | | X | | | | | |
| Die Produktion korrekten Outputs wird ermöglicht. | | | | | | X | |
| Die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, sich zu bewegen und zu entspannen. | | X | | | | | |
| Elemente des natürlichen Spracherwerbsprozesses werden im Unterricht abgebildet. | | | | | | | X |
| d) Gedächtnis | | | | | | | |
| Bei der Präsentation werden mehrere Sinne angesprochen, dadurch erhöht sich die Konzentrations- und Merkfähigkeit der Lerner. | | | | | | | X |
| Die Aktivitäten helfen den Lernern Wörter zu verstehen und zu behalten. | X | | | | | | |
| Durch Memorieren und Rekonstruktionsaufgaben wird sprachliche Information im Langzeitgedächtnis der Lerner verankert. | | | | | X | X | |
| Einprägsamer Input erhöht die Behaltensleistungen der Lerner. | | | X | | | X | X |
| Die Akivitäten unterstützen Formen des rechtshemisphärischen Lernens. | | | | | | | X |

Obwohl hier schon versucht wurde, die einzelnen Argumentationsstränge zu bündeln und zu gliedern, wird doch deutlich, dass mit den Annahmen bzw. Behauptungen der Autoren und Autorinnen darüber, was einzelne Aktivitäten leisten können, keine wirklich befriedigende Rechtfertigung für den Einsatz einer bestimmten Aktivität im Unterricht gegeben ist. Meist werden im Vorwort zu den *Resource Books* möglichst viele der eben aufgelisteten Argumente angeführt, so dass diese mit möglichst vielen unterschiedlichen subjektiven Theorien der Handbuchbenützer in Übereinsrtimmung gebracht werden können. (zum Konzept der subjektiven Theorien s.S.XX)
Es bleibt ganz den Lehrern und Lehrerinnen überlassen, sich aus dem jeweiligen Angebot an Begründungen passende Argumente für den Einsatz einer Aktivität auszusuchen und diese dann im Unterricht zu erproben. Was darüber entscheidet, ob eine Aktivität schließlich in das Repertoire eines Lehrers oder einer Lehrerin aufgenommen wird, hängt wiederum von den subjektiven Entscheidungskriterien des Unterrichtenden ab und entzieht sich einer objektiven Betrachtung.

## II.2 TYPOLOGIE DER TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN, TPF 1-4

In den folgenden Kapiteln soll versucht werden, einigen oben genannten Argumentationsansätzen genauer nachzugehen und sie mit aktuellen Konzepten und Theorien über das Wie des Fremdsprachernlernens zu verknüpfen. Da es natürlich nicht möglich ist, jede einzelne der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Textpräsentationsformen auf diese Art und Weise zu analysieren, ist es notwendig, die verschiedenen Aktivitäten nach gemeinsamen Strukturelementen abzusuchen, die in der Folge eine grobe Typologisierung der Textpräsentationsformen ermöglichen.
Für die Klassifizierung einzelner Aktivitäten sollen hier im Folgenden zwei Kriterien im Vordergrund stehen: Erstens können Textpräsentationsformen durch die Art und Weise, wie die Lerner im Rahmen einer bestimmten Textpräsentationform dem Text im Unterricht begegnen, voneinander unterschieden werden. (= Vorgangsweise im Untericht) Zweitens kann der Zweck des Texteinsatzes im Unterricht unterschiedlich sein. Als Zweck des Texteinsatzes werden hier vorerst die in den vorangegangenen Kapiteln angeführten Begründungen für bestimmte Textpräsentationsformen genannt. Die Diskussion in den folgenden Kapiteln wird dazu führen, dass Ziel und Zweck bestimmter Aktivitäten erweitert bzw. neu definiert werden müssen.
Unterscheidet man Textpräsentionsformen nach diesen beiden Kriterien, lassen sich vier Typen von Aktivitäten bzw. Aufgabenstellungen beschreiben:

**1. Aktivitäten und Aufgabenstellungen die Lesen als Fertigkeit trainieren und üben. = TPF1[56]**

Vorgangsweise im Unterricht: Die Vorgangsweise entspricht im Wesentlichen den im ersten Teil dieser Arbeit im Zusammenhang mit Neuners Übungstypologie präsentierten Beispielen und dem weiter oben vorgestellten Auszug aus „Themen neu I". Die Lerner werden mit Texten konfrontiert, die sie in ähnlicher Form in der fremdsprachigen Realität antreffen, das heißt meist mit authentischen Texten oder Texten, die die Textsortenmerkmale authentischer Texte aufweisen. Die Lerner lesen diese Texte und versuchen, die wichtigste Textinformation zu verstehen, wobei unterschiedliche Aufgaben und Übungen die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte Elemente des Textes lenken. Diese Aufgaben sind einerseits Lesehilfen im Sinne Neuners, andererseits Kontrollaufgaben, die dem Lerner Rückmeldung darüber geben, ob er oder sie den Text oder wichtige Teile des Textes verstanden hat.
Zweck: Ziel und Zweck dieser Aktivitäten ist es, den Lerner auf zukünftige Situationen in einem fremdsprachigen Land vorzubereiten. Deshalb werden meist authentische Texte eingesetzt.

**2. Aktivitäten und Aufgabenstellungen, mit denen gezielt Lesestrategien geübt werden. = TPF2**

Vorgangsweise im Unterricht: Die Weiterentwicklung der Textpräsentationsformen des ersten Typs hat zu Aufgabenstellungen geführt, bei denen gezielt Teilfertigkeiten der komplexen Fertigkeit „Lesen" geübt werden sollen. Dabei wird auch auf die spezifische Situation fremdsprachiger Leser Bezug genommen. Beispiele für Aufgabenstellungen, die dieser Kategorie entsprechen, finden sich bei Westhoff oder auch bei Neuner, der schon 1984 in Form einer *Checklist* verschiedene Aufgabenstellungen für die Entwicklung von Verstehensstrategien am Text aufgelistet hat, wobei er Aufgabenstellungen auf der Wort-, Satz- und Textebene, sowie auf der Ebene der kulturellen Zeichen bzw. des Kontextes unterscheidet. (Neuner, 1984)
Das gezielte Trainieren von Lesestrategien erfordert eine dementsprechend ausgearbeitete Unterrichtsmethode. (s.S.XX)
Zweck: Ziel und Zweck all dieser Aktivitäten ist es, den Lerner auf zukünftige Situationen in einem fremdsprachigen Land vorzubereiten. Lesen wurde dabei als wichtige Zielfertigkeit erkannt, was

[56] Die vier verschiedenen Formen der Textpräsentation werden im Folgenden TPF abgekürzt.

dazu führt, diese Fertigkeit als Zielfertigkeit zu analysieren, in Teilfertigkeiten aufzugliedern und diese im Unterricht als Lesestrategien gezielt zu üben und zu trainieren.

**3 Aktivitäten und Aufgabenstellungen, in deren Rahmen auch Texte gelesen werden oder für die das Lesen eines Textes Voraussetzung ist. = TPF3**

Vorgangsweise im Unterricht: Das Lesen und Verstehen eines Textes ist integrierter Bestandteil umfassender kommunikativer Aktivitäten im Unterricht. Im Rahmen einer komplexen Aufgabenstellung werden Texte gelesen, da die in den Texten enthaltene Information für das Lösen dieser Aufgabe notwendig ist. Der Text und das Lesen des Textes erhält erst im Kontext der darauf folgenden Aufgaben und Aktivitäten Funktion und Bedeutung. Die Übungen und Aufgaben in diesem Bereich erstrecken sich von einfachen Rollenspielen bis zu komplexen Unterrichtsprojekten. Wenn die Aufgabenstellung authentischen Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts nachempfunden ist, sind auch die verwendeten Texte meist authentisch oder werden wie authentische Texte gestaltet. Daneben können im Rahmen dieser Aktivitäten auch Texte zum Einsatz kommen, die speziell für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht geschrieben wurden, das heißt keine authentischen Texte im engeren Sinn sind.

Zweck: Der Einsatz von Aktivitäten und Aufgaben dieses Typs wird meist mit dem Hinweis auf die Prinzipien der kommunikativen Methode legitimiert: Wie im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt wurde, soll dem Konzept der kommunikativen Methode gemäß die Funktion und Bedeutung von Sprache, der pragmatische Aspekt von Sprache im Vordergrund des Unterrichts stehen. Dieser Aspekt wird für die Lerner am deutlichsten, wenn sie aktiv in möglichst authentischen Kommunikationssituationen die Fremdsprache verstehen und verwenden müssen.

**4. Aktivitäten und Aufgabenstellungen, bei denen die Textpräsentation selbst im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht. = TPF4**

Vorgangsweise im Unterricht: Bei den Aufgabenstellungen dieses Typs rückt die Präsentation des Textes selbst in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Diese ist durch folgende drei Merkmale gekennzeichnet: Erstens wird durch verschiedene Unterrichtstechniken die Präsentation von Texten systematisch verlangsamt. Zweitens werden die Texte mehrfach, das heißt wiederholt präsentiert und drittens werden die Lerner in die Textpräsentationsphase aktiv miteinbezogen, indem sie zum Beispiel den Text oder Teile des Textes rekonstruieren müssen. Die Textrekonstruktion erfolgt sehr oft in Partner- oder Gruppenarbeit, wobei während der Rekonstruktion über den Text diskutiert wird. Als Beispiel für diese Art der Textpräsentation sei hier vorerst nur das schon oben genauer beschriebene Dictogloss genannt. Auch die Vorgangsweise bei der Präsentation von Texten aus dem Lehrbuch „Die Suche" fällt am ehesten in diese Kategorie. Daneben finden sich in den beschriebenen und zitierten *Resource Books* viele weitere Varianten dieser Form der Textpräsentation. (s. vor allem 2,3,6,7) Auf einige konkrete Beispiele soll später im Zusammenhang mit der Frage nach der Bedeutung dieser Aufgabenstellung im Unterricht noch eingegangen werden.

Zweck: Die Begründung dieser Aufgabentypen mit Hilfe der Prinzipien der kommunikativen Methode gelingt nur dort, wo im Rahmen der Aufgabenstellung authentische Kommunikation im Klassenzimmer ermöglicht wird. Authentisch sind diese Formen der kommunikativen Interaktion dann, wenn die Motivation der Lerner, sich an der Textrekonstruktion aktiv zu beteiligen, groß genug ist und dazu führt, dass die Lerner von sich aus das Gespräch und die Zusammenarbeit mit anderen Lernern oder dem Lehrer suchen. Es wird aber schwerfallen, in der fremdsprachigen Realität Kommunikationssituationen zu entdecken, auf die sich diese Aufgabenstellungen zurückführen ließen. Eine mögliche Begründung für diese Form der Textpräsentation könnte auch über eine detaillierte Analyse verschiedener Zielfertigkeiten gelingen, ist aber in dieser Form noch nicht ausgearbeitet worden. Grundlagen einer solchen Ausarbeitung sollen in den nächsten Kapiteln geschaffen werden.

Daneben gelingt eine Legitimierung dieser Aufgabentypen am ehesten mit Hilfe lerntheoretisch orientierter Argumente, wie dies in der oben dargestellten Zusammenschau schon angedeutet wurde. Diesem Argumentationsansatz soll im Folgenden noch genauer nachgegangen werden.

Die Grenzen zwischen den vier eben beschriebenen Aufgabentypen sind fließend. Natürlich werden Aufgabenstellungen des zweiten Typs im Unterricht immer auch Auswirkungen in anderen Bereichen als dem intendierten, relativ begrenzt definierten Zielbereich haben. Aufgaben, die explizit als Aufgaben zur Entwicklung des selektiven Lesens konzipiert wurden, werden auch immer Konsequenzen im Bereich des Wortschatzerwerbs oder der grammatikalischen Kompetenz der Lerner haben. Worum es hier und im Folgenden aber gehen soll, ist die Begründung für bestimmte Formen der Textpräsentation.
Während diese für die zweite Kategorie von Aufgaben ausgearbeitet vorliegt, wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, fehlt sie weitgehend für den ersten, dritten und vierten Typ von Aufgabenstellungen. Da allerdings auch die Begründungsansätze für den zweiten hier beschriebenen Typ von Aufgabenstellungen nicht wirklich überzeugen, wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, soll im Folgenden versucht werden, auch für TPF2 alternative Begründungsansätze aufzuzeigen.

# II.3 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN ALS *TASKS*

## 1 Was können Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht leisten?

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde gezeigt, wie bestimmte Formen der Textpräsentation im Unterricht mit Hilfe fremdsprachendidaktischer theoretischer Konzepte begründet werden können. Dabei wurde immer wieder auf Probleme innerhalb dieser Argumentation hingewiesen: So wurde gezeigt, dass eine Argumentation, die sich auf das Konzept der kommunikativen Fremdsprachendidaktik stützt, immer Gefahr läuft, sich zu stark an den von diesem didaktischen Konzept vorgegebenen Zielen, in diesem Fall dem Konzept der kommunikativen Kompetenz zu orientieren und direkt davon Anleitungen für den Unterricht abzuleiten. Die Umsetzung im Unterricht erfolgt dann, vereinfacht ausgedrückt, nach dem folgenden Prinzip: Was als Bestandteil einer umfassenden kommunikativen Kompetenz gilt, muss auch im Unterricht in dieser Form seinen Platz haben.
Die unreflektierte Übertragung von Kommunikationssituationen, mit denen die Lerner am Ende ihres Lernprozesses konfrontiert sind, auf die Unterrichtssituation in der Form, dass diese Situationen ganz einfach im Unterricht simuliert und abgebildet werden, geht allerdings nicht nur oft an den unmittelbaren Bedürfnissen der Lerner vorbei, sondern gibt auch automatisch dem Was des Fremdsprachenlernens Vorrang vor der Frage nach dem Wie. Eine Grundthese dieser Arbeit ist aber, dass das Wie des Fremdsprachenlernens bei der theoretischen Begründung bestimmter Vorgangsweisen im Unterricht Priorität haben müsste.
Auch eine weiterentwickelte und verfeinerte Form dieses Ansatzes, die zum Beispiel durch eine genaue Analyse der zu erwerbenden Zielfertigkeiten gegeben wäre, kann nicht unmittelbar zu verwertbaren Ergebnissen für den Fremsprachenunterricht führen. Wie am Beispiel von Westhoffs bzw. Lutjeharms Analysen des Leseprozesses gezeigt werden konnte, führen beide zu recht unterschiedlichen Aussagen, was die Umsetzung der Analyseergebnisse im Unterricht betrifft. Die Bedeutung solcher Analysen für den Fremdsprachenunterricht bleibt unbestritten, es ist allerdings notwendig, ihre Ergebnisse auf das Wie des Fremdsprachenlernens zu beziehen. Erst von da aus ist es in weiterer Folge möglich, Aussagen über den möglichen Effekt bestimmter Vorgangsweisen im Fremdsprachenunterricht zu formulieren.
In den vorhergegangenen Abschnitten wurde versucht, in Lehrwerken und *Resource Books* Formen der Textpräsentation zu entdecken, die nicht unmittelbar den im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen theoretischen Konzepten zugeordnet werden können. (II.1) Eine grobe Analyse der Struktur der verschiedenen Aufgabenformen hat für die weitere Behandlung des Themas in dieser Arbeit eine Unterscheidung von vier Aufgabentypen nahegelegt. (II.2) Im Folgenden sollen diese Aufgabentypen mit Hilfe lerntheoretischer Konzepte auf ihre Wirksamkeit in Bezug auf den Prozess des Fremdsprachenlernens untersucht werden.
Dazu ist es allerdings notwendig, zuerst den Platz der in den vorhergegangenen Kapiteln beschriebenen Aufgabentypen im Fremdsprachenunterricht zu definieren. Dafür scheint der in den letzten Jahren intensiv diskutierte Begriff des *task* geeignet zu sein. (II.3) Danach sollen einige grundsätzliche Überlegungen zur Frage, wie Fremdsprachen erworben bzw. gelernt werden können, helfen (II.4;II.5), die darauf folgende Untersuchung der verschiedenen Aufgabentypen zu gliedern. (II.6-II.9)

## 2 Das Konzept des *task* und dessen Rolle im Fremdsprachenunterricht

Sucht man in der jüngeren fremdsprachendidaktischen Literatur nach Konzepten, die helfen, die in den vorhergegangenen Kapiteln beschriebenen Aufgabentypen zu definieren, zu beschreiben und ihren Platz im Fremdsprachenunterricht festzulegen, dann trifft man unweigerlich auf den Begriff

des *task*. Einen Überblick über die Vielzahl von Definitionen für diesen Begriff gibt Kumaravadivelu (1973:70-2). Ganz allgemein formuliert ist ein *task* alles, was Lehrer und Lehrerinnen im Fremdsprachenunterricht ihren Lernern zu tun geben bzw. alles, was sich diese Lerner selbst an Aktivitäten aussuchen, und was den Prozess des Fremdsprachenlernens unterstützt und fördert.

In den vergangenen Jahren hat der Begriff *task* insofern an Bedeutung gewonnen, als sich die fremdsprachendidaktische Literatur insgesamt zunehmend an diesem Begriff orientiert. In mehreren Publikationen zum Thema wurde versucht, nicht nur die Funktion von *tasks* im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu untersuchen, sondern einen umfassenden *task-based approach*, in anderen Worten ein neues Designkonzept für den Fremdsprachenunterricht zu etablieren. (Nunan, 1989; Candlin and Murphy 1987; Crookes and Gass 1993a; Legutke and Thomas 1991). Auch im Rahmen der Curriculumsentwicklung und -gestaltung rückte der Begriff *task* in letzter Zeit ins Zentrum der Diskussion. (Prabhu 1987; White 1988; Long and Crookes 1993; Nunan 1993) Darüberhinaus zeigt auch die Unterrichtsforschung großes Interesse am Konzept des *task*. (Crookes and Gass 1993b)

Ein Grund für dieses Interesse ist die größere Beachtung, die in den letzten Jahren psycholinguistischen Theorien geschenkt wurde, die beschreiben, wie Fremdsprachen gelernt bzw. erworben werden. Spracherwerbstheorien und Theorien darüber, wie einzelne Individuen Fremdsprachen lernen, legen nahe, dass Lerner ihre Lernersprache, das heißt ihr Können und ihre Kenntnisse der Fremdsprache, dann am besten weiterentwickeln, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, in der Fremdsprache auf sinnvolle Art und Weise zu kommunizieren. (Im nächsten Kapitel soll auf diese Theorien näher eingegangen werden.) In der Unterrichtspraxis sind es die *tasks*, die den Lernern den Rahmen und die Möglichkeit für diese Art der Kommunikation in der Fremdsprache bieten.

Ein *task-based* Curriculum definiert den *task* als kleinste grundlegende Einheit des Curriculums. Im Gegensatz zu früheren Konzepten ist die Basis für die Curriculumsentwicklung nicht mehr primär die Auswahl des sprachlichen Input, sondern Ausgangspunkt aller Überlegungen ist die Frage, wie Sprachlernprozesse verlaufen. Aus den Antworten auf diese Frage ergeben sich Richtlinien für die Auswahl und Reihung einzelner *tasks*.[57]

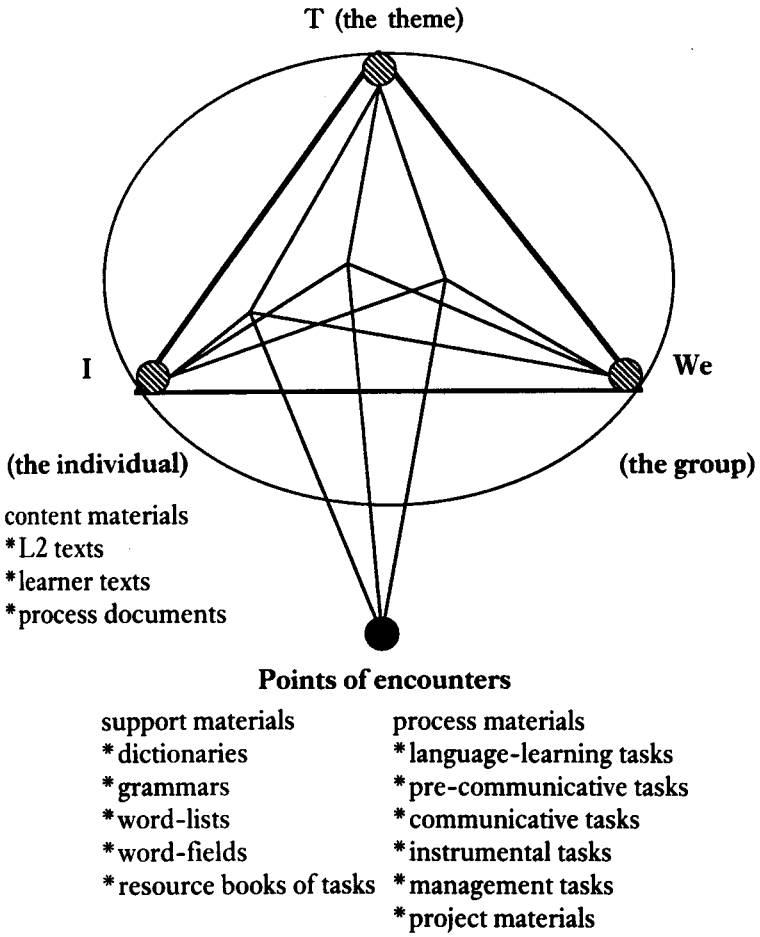
Wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, konzentriert sich der kommunikative Ansatz bei der Begründung bestimmter Vorgangsweisen im Unterricht vor allem auf eine Bedarfsanalyse für die jeweilige Zielgruppe (s.I.1). Davon ausgehend wird fremdsprachlicher Input gesammelt und zusammengestellt, der die Basis für das Unterrichtsgeschehen bildet. Dass dieser Argumentationsansatz nicht ausreicht, um die Zweckmäßigkeit bestimmter Vorgangsweisen im Fremdprachenunterricht zu begründen, da unter anderem die Frage nach dem Was des Fremdsprachenunterrichts zu stark in den Vordergrund gestellt wird, wurde auch im ersten Teil dieser Arbeit erörtert. Demgegenüber scheint ein *task-based approach* den Forderungen nach einer Fremdsprachendidaktik, die sich stärker den Fragen nach dem Wie des Fremdsprachenunterrichts zuwendet, eher zu entsprechen. Dies ist ein weiterer Grund dafür, hier an dieser Stelle diesen Ansatz weiter zu verfolgen.

## 3 Die Struktur von *tasks*

Die didaktische Literatur hat sich bei der genaueren Beschreibung und Analyse von *tasks* bisher vor allem auf drei Fragen konzentriert: Aus welchen Komponenten bestehen *tasks*, nach welchen Kriterien kann die Schwierigkeit verschiedener *tasks* beurteilt werden und welche Kriterien lassen sich davon für die Abfolge verschiedener *tasks* im Unterricht ableiten? In Bezug auf die erste Frage unterscheidet Nunan sechs Elemente, die bei der Beschreibung von *tasks* von Bedeutung sind

[57] In jüngster Zeit wurden verschiedene Versionen von *task-based* Curricula ausgearbeitet. So entwickelte Prabhu mit seinen Kollegen in Indien eine Version, die unter dem Namen *procedural syllabus* bekannt wurde. (Prabhu 1987) Prabhu definiert den Begriff *task* wie folgt: An activity which required learners to arrive at an outcome through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process. (Prabhu 1987, S.24)

(Nunan 1989, 1993): Erstens der sprachliche Input (*input data*), das heißt das sprachliche Material, das die Lerner bearbeiten sollen, zweitens die Aktivitäten, in die die Lerner bei der Ausführung eines *task* involviert sind, bzw. Prozesse (*activities or procedures*), drittens die Ziele, die beim Einsatz eines *task* verfolgt werden (*goals*), viertens und fünftens die Rolle der Lerner und des Lehrers (*roles of teachers and roles of learners*) und sechstens der Rahmen, in dem ein *task* zum Einsatz kommt (*setting*). Alle diese Element beeinflussen sich gegenseitig.
Legutke und Thomas sehen *tasks* stärker im Unterrichtsgeschehen selbst verankert (Legutke, Thomas 1991). Dabei beschränken sie sich in ihrer Darstellung nicht nur auf den psycholinguistischen Aspekt, sondern betrachten *tasks* auch im Zusammenhang mit sozialen und erziehungstheoretischen Überlegungen. Taks sind Teil eines interaktiven Prozesses, bei dem hauptsächlich drei Dimensionen zu unterscheiden sind: das Individuum, die Gruppe und das Thema. Im Rahmen einer themenzentrierten Interaktion im Klassenzimmer müssen diese drei Dimensionen in eine „dynamische Balance" (*dynamic balance*) gebracht werden. Eine globale Dimension (*global dimension*) beeinflusst diese Interaktion in Form von institutionellen oder gesellschaftlichen Vorgaben.




(Legutke/Thomas 1991, S.19)
Legutke und Thomas betonen in ihrem Modell den interaktiven und dynamischen Charakter von *tasks*. Die „Ich"- Dimension umfasst alles, was der individuelle Lerner, aber auch der Lehrer in den Lernprozess einbringen. Der einzelne Lehrer und der Lerner sind wichtig, da der eine für die Umsetzung des *task* im Klassenzimmer verantwortlich ist und der andere diese Umsetzung durch seine Wahrnehmung und Interpretation beeinflusst. Das, was Lehrer und Lerner einbringen, sind einerseits implizite Beiträge wie Erfahrungen, Gefühle, Einstellungen und Fertigkeiten aber auch

explizite Beiträge in Form von verbalen oder nonverbalen Reaktionen, die wiederum von ihren Erfahrungen, Einstellungen usw. beeinflusst werden.
Bemerkenswert am Modell von Legutke und Thomas ist die Bedeutung, die sie der „Wir-Dimension" geben. Sie ist ein ganz wesentlicher Teil einer themenzentrierten Interaktion im Unterricht. Aus der Sicht von Legutke und Thomas findet Lernen innerhalb einer Gruppe statt, so dass jede Aktivität, die auf bestimmten *tasks* basiert, auch von gruppendynamischen Prozessen beeinflusst wird. Dies können Ängste, Tabus, Sympathie, Ablehnung, Macht, Intentionen und Ziele, Gruppennormen oder Rivalitäten innerhalb der Gruppe sein.
Auch die dritte Dimension, das Thema (*theme*), wird von Legutke und Thomas als dynamisches Element der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernern gesehen. Somit umfasst aber auch dieser Begriff mehr als bloß die inhaltliche Orientierung einer Stunde. In der Definition von Legutke und Thomas ist ein Thema „a dynamic element taking shape in an interactional process which mediates learners' interests ... with the interests and preferences of the teacher." (Legutke/Thomas 1991, S.24)
Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Formen der Textpräsentation sind im Sinn von Nunan und auch Legutke/Thomas *tasks*. Beide Modelle betonen den interaktiven, dynamischen Charakter von *tasks*, der sich immer erst beim Einsatz im Unterricht manifestiert, wobei alle soeben beschriebenen Elemente bzw. Dimensionen zu berücksichtigen sind. Deshalb reicht eine bloße Beschreibung verschiedener Handlungsschritte wie in den oben vorgestellten Rezeptbüchern sicher nicht aus, um dem Begriff *task* im vollen Sinn, wie er in den eben präsentierten Modellen definiert ist, gerecht zu werden. Wenn es im Folgenden darum geht, die Leistung einzelner Aufgabentypen für den Fremdsprachenunterricht zu beschreiben, wird es daher auch darum gehen, alle eben aufgezählten Elemente im Auge zu behalten .
Die eben beschriebenen Modelle sollen den Rahmen für die Argumentation in den nächsten Kapiteln abstecken. Worauf allerdings weder Nunan noch Legutke/Thomas genauer eingehen, sind die kognitiven Prozesse, die bei der Durchführung verschiedener *tasks* eine Rolle spielen. Genau dies muss und soll aber im Folgenden besondere Berücksichtigung finden, wenn es gilt, das Potential einzelner Aufgabenstellungen für das Fremdsprachenlernen zu beschreiben.

## 4 Die Schwierigkeit von *tasks*

Zwei andere Fragestellungen, die in Zusammenhang mit der Analyse einzelner *tasks* immer wieder diskutiert werden, sind, wie oben erwähnt, die Frage nach der Schwierigkeit und die Frage nach der Progression von einzelnen *tasks* im Unterricht. Beide Fragen haben insofern miteinander zu tun, als es einfacher wird vorherzusagen, wann und in welcher Reihenfolge bestimmte *tasks* im Unterricht eingesetzt werden sollten, wenn es gelingt, klare Kriterien für die Beurteilung der Schwierigkeit einzelner *tasks* zu finden. Da die Schwierigkeit eines *task* auch ganz wesentlich dessen Platz im Fremdsprachenunterricht definiert und Aufschluss über dessen Brauchbarkeit gibt, sei hier schon auf einige wichtige Aspekte, die bei der Beantwortung dieser Frage eine Rolle spielen, hingewiesen:
Kriterien für die Festlegung der Schwierigkeit eines *task* zu erstellen ist insofern eine besonders schwierige Aufgabe, da es sehr viele unterschiedliche und voneinander abhängende Faktoren sind, die bestimmen, wie schwierig ein *task* für einen bestimmten Lerner ist. Nunan unterscheidet grob drei Faktoren, von denen die Schwierigkeit eines *task* abhängen kann (Nunan 1989, 97-116): Erstens den sprachlichen Input, zweitens die Aktivität, die die Lerner im Zusammenhang mit einem bestimmten *task* ausführen sollen und drittens Faktoren, die vom einzelnen Lerner selbst abhängen (*learner factors*). Was den ersten Bereich, den sprachlichen Input betrifft, so hängt die Schwierigkeit eines *task* nach Nunan von folgenden Faktoren ab:

- von der grammatikalischen Komplexität eines Textes
- von der Länge des Textes
- von der proportionalen Dichte des Textes, das heißt von der Menge an Informationen, die ein Text enthält
- vom Vokabular des Textes

- von der Geschwindigkeit, mit der ein Text präsentiert wird und von der Anzahl der Sprecher
- davon, wie explizit die Information im Text präsentiert wird
- vom Genre, von der Struktur (*discourse structure*) und von der Reihung einzelner Informationseinheiten im Text (vgl. Brown und Yule 1983)
- vom Vorhandensein von Hilfen, die das Verstehen unterstützen, wie Bilder und Ähnliches (vgl. Bransford and Johnson 1972)

Der zweite Faktor, der nach Nunan die Schwierigkeit eines *task* beeinflusst, sind die Aktivitäten (*activities*), die die Lerner bei der Durchführung eines *task* ausführen. Nunan unterscheidet und diskutiert in diesem Zusammenhang verschiedene Aktivitäten wie Informationen in eine Graphik übertragen oder Textteile in die richtige Reihenfolge zu bringen hinsichtlich ihrer Schwierigkeit für den Lerner.
*Learner factors* schließlich sind alle lernerabhängigen Faktoren, die Einfluss darauf haben können, ob ein *task* schwierig oder einfach ist. Dazu zählen unter anderem Selbstvertrauen, Motivation, Erfahrung mit ähnlichen Aufgabenstellungen, Leistungsvermögen (*learner capability*), Wissen, Kenntnisse und Bewusstsein für die Kultur der Zielsprache (*cultural awareness*).
Ähnliche Aufzählungen von verschiedenen Faktoren, die die Schwierigkeit von *tasks* beeinflussen können, finden sich auch bei Prabhu (1987, S. 87 f), Candlin (1987), Candlin und Nunan (1987) und Brindley (1987).
Für Prabhu sind es die folgenden fünf Faktoren, die die Schwierigkeit eines *task* beeinflussen:

1 *the amount and type of information*
2 *the amount of reasoning or cognitive operation needed*
3 *the precision needed*
4 *the learners' knowledge of the world and familiarity with the purposes and constraints of the task*
5 *the degree of abstractness of the concepts dealt with in the task*

Im Vergleich zu Nunans Aufzählung führt Prabhu mit dem zweiten und dritten Faktor zwei Kategorien ein, die stärker die kognitiven Prozesse, die bei der Durchführung von *tasks* im Unterricht eine Rolle spielen, in den Vordergrund rücken: nämlich die Zahl der kognitiven Prozesse, die für das Lösen einer Aufgabe notwendig sind und die Präzision, die die Lösung einer Aufgabe verlangt. Allerdings fehlt auch bei Prabhu eine Kategorisierung und eine genauere Beschreibung dieser kognitiven Prozesse.
Candlin (1987) konzentriert sich bei seiner Aufzählung primär auf die Charakteristik der Aufgabenstellung. Er unterscheidet folgende fünf für die Schwierigkeit einer Aufgabenstellung relevanten Faktoren:

1 *cognitive complexity;*
2 *communicative difficulty;*
3 *whether the task follows a general sequence of operations or whether this is unclear;*
4 *linguistic complexity;*
5 *continuity between tasks*

Auch hier werden als dritter Punkt kognitive Prozesse genannt, die bei der Lösung einer Aufgabe eine Rolle spielen können, wobei Candlin auch die Art dieser Prozesse andeutet.
Candlin und Nunan (1987) schließlich gehen bei ihrer Liste ausschließlich von den kognitiven Operationen aus, die vom Lerner bei der Lösung einer Aufgabe verlangt werden:

1 *attending to or recognising the input;*
2 *making sense of the input, e.g. how the language is organised and structured;*
3 *processing information (e.g. hypothesising, inferring);*
4 *transferring and generalising what is learned*

In Brindleys Liste schließlich finden sich neben den auch in den anderen Aufzählungen berücksichtigten Faktoren zwei neue Apekte, nämlich die Relevanz einer Aufgabenstellung für den Lerner und die Zeit, die für die Lösung einer Aufgabe zur Verfügung steht. Für Brindley sind folgende Faktoren bei der Beurteilung der Schwierigkeit eines *task* zu berücksichtigen:

1 *relevance to the learner;*
2 *complexity (number of steps involved, complexity of instructions, cognitive demands, quantity of information);*
3 *amount of context provided and knowledge of the world required;*
4 *language demands;*
5 *assistance given;*
6 *accuracy required;*
7 *time available*

Im Zusammenhang mit den in den vorhergegangenen Kapiteln beschriebenen Textpräsentationsformen stellt sich hier natürlich die Frage, inwiefern eine bloße Auflistung verschiedener Faktoren, die die Schwierigkeit einer Aufgabe beeinflussen können, für die Beurteilung einer bestimmten Form der Textpräsentation hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Fremdsprachenlernen überhaupt wichtig sein kann. Um diese Frage beantworten zu können, kann es allerdings nicht genügen, aus der Unterrichtspraxis heraus Faktoren zu bestimmen, die eine Aufgabe schwierig machen können. Die Frage nach der Komplexität einer Aufgabenstellung muss immer im Kontext lerntheoretischer Überlegungen behandelt werden. Erst wenn geklärt werden kann, welche Rolle die Schwierigkeit einer Aufgabenstellung im Rahmen des Lernprozesses spielt, erhalten diese Aufzählungen Relevanz. Dann sollte es möglich sein, mit Hilfe der oben genannten Kriterien den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabenstellung vorherzusagen oder die Schwierigkeit einer Aufgabe für den Einsatz im Unterricht so zu modifizieren, dass eine Optimierung des Lernprozesses möglich wird. In den nächsten Kapiteln sollen lerntheoretische Modelle präsentiert werden, die dann auch deutlich machen, welche Funktion die soeben präsentierten Listen für die Beantwortung der Frage nach dem Einsatz bestimmter Textpräsentationsformen im Unterricht haben können.
Die oben präsentierten Versuche, Kriterien für die Schwierigkeit eines *task* zu definieren, unterscheiden sich unter anderem durch die Frage, inwiefern sie nicht nur globale Richtlinien für die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe formulieren, wie zum Beispiel *language demands*, sondern auch detaillierter auf kognitive Prozesse eingehen, die bei der Durchführung eines *task* eine Rolle spielen und dessen Schwierigkeit beeinflussen können. Im folgenden Abschnitt soll mit Hilfe eines konstruktivistischen Modells aus der pädagogischen Psychologie gezeigt werden, welche kognitiven Prozesse bei der Lösung von Aufgaben eine Rolle spielen. Auch dies soll in der weiteren Folge helfen, die Leistung der in den vorhergegangenen Kapiteln beschriebenen Textpräsentationsformen zu definieren. Bevor dieses Modell hier genauer beschrieben wird, muss aber noch ergänzend auf einen anderen Aspekt in Zusammenhang mit der Untersuchung von *tasks* hingewiesen werden, der auch bei den Überlegungen in den folgenden Kapiteln eine Rolle spielen wird.

# 5 *Tasks* und ihr Einfluss auf Interaktionsstrukturen im Unterricht

Neben der Frage nach den kognitiven Prozessen, die bei der Lösung bzw. bei der Auseinandersetzung mit einem *task* eine Rolle spielen, hat die Unterrichtsforschung in den vergangenen Jahren auch die Art der Interaktion zwischen allen an einem *task* Beteiligten im Unterricht untersucht. Eine Übersicht über die Ergebnisse dieser Forschung gibt Nunan. (1993, S.60ff) So können Veränderungen des Input, indem zum Beispiel die Textsorte verändert wird, die Interaktionsstruktur beeinflussen. Auch Veränderungen, die den Charakter der Aktivität betreffen, wie zum Beispiel, ob Informationen auf freiwilliger Basis oder „erzwungenermaßen“ ausgetauscht werden sollen, die Frage, wie viel Zusammenarbeit eine bestimmte Aufgabe von den Lernenden

verlangt, ob Probleme eher divergent oder konvergent sind, oder die Gruppengröße haben Einfluss auf die Interaktion während der Durchführung eines *task*. Schließlich hängt die Art der Interaktionsstruktur auch von lernerabhängigen Faktoren ab, wie zum Beispiel deren Vertrautheit mit einer Aufgabenstellung, deren Sprachkenntnisse, dem Geschlecht der Lerner oder ihren Lernpräferenzen. Die Art der Interaktion im Unterricht hat, wie weiter unten noch ausführlicher gezeigt werden soll, nicht nur entscheidenden Einfluss auf die Schwierigkeit eines *task*, sondern auch auf den Erfolg des Lernprozesses.

## II.4 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN ALS *TASKS* IM RAHMEN EINER ALLGEMEINEN THEORIE ÜBER DAS LERNEN

In ihrem Buch „Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach" (Williams/Burden 1997) stellen Williams und Burden mit Hilfe neuerer Überlegungen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie ein theoretisches Modell vor, das zweierlei Aufgaben erfüllen soll: Zum einen soll es eine theoretische Grundlage bieten, von der Prinzipien für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen abgeleitet und mit deren Hilfe diese Prinzipien auch begründet werden können: „What we certainly aim to offer in this book is a theoretical framework from which principles of learning and instruction can be drawn and evaluated." (ibid. S.6) Andererseits soll der von William und Burden präsentierte Ansatz unterschiedliche Modelle bzw. Theorien aus der pädagogischen Psychologie in einem Modell vereinen. Im Gegensatz zur Annahme, dass es für verschiedene Aspekte des Fremdsprachenlernens auch unterschiedliche psychologische Theorien gibt, die diese Problembereiche am besten beleuchten, glauben Williams und Burden mit ihrem *social constructivist approach* aus psychologischer Sicht einen gesamtheitlichen Erklärungsansatz für das Fremdsprachenlernen und -lehren gefunden zu haben.[58]
Wie wichtig eine umfassende systematische erziehungswissenschaftliche Theorie für die Fremdsprachendidaktik ist, betont auch Candlin in seinem Vorwort zu Legutke und Thomas (1991):

There has never been a time when language teaching and learning was more in need of a systematic educational underpinning to its activities. In some curious way, the twin pressures of commercialisation and the often short-term imperatives of research have conspired to make difficult a general reflection on the purposes and objectives of language teaching and learning as part of the personal and cultural experience of teachers and learners."(Legutke/Thomas, 1991, S.ix)

Im ersten Kapitel ihres Buches stellen Williams und Burden überblicksartig die für die Fremdsprachendidaktik einflussreichsten Theorien aus der pädagogischen Psychologie vor und diskutieren sowohl deren Beitrag zur Erklärung von Fremdsprachenlernprozessen als auch die Aspekte und Problembereiche für die der jeweilige theoretische Ansatz keine Erklärung geben kann. So wird zum Beispiel am Behaviorismus, den die Autoren als Vertreter einer positivistischen Theorie vorstellen, einerseits dessen positiver Beitrag für die Diskssion um das Fremdsprachenlernen gewürdigt, da vor allem Skinner und seine Nachfolger immer wieder auf die große Bedeutung des Lernumfeldes und dessen Einfluss auf das Verhalten der Lerner hingewiesen haben, andererseits wird auch aufgezeigt, wo die Grenzen dieser Theorie bei der Erklärung des Lernprozesses liegen.
Williams und Burden zählen fünf Punkte auf, die das beschränkte Erklärungspotential des Behaviorismus und damit verbunden die Defizite der Lehrmethoden, die nach dessen Prinzipien entwickelt wurden, aufzeigen: Erstens wird dem Lerner in behavioristisch orientierten Lehrmethoden eine sehr passive Rolle zugeschrieben: Die Lerner sind ausschließlich von den Vorgaben und der positiven bzw. negativen Verstärkung durch den Lehrer abhängig. Dadurch ist für die Beschreibung aktiver Problemlösestrategien, die die Lerner bei der Lösung einer Aufgabe anwenden, in der behavioristischen Theorie kein Platz. Zweitens sind behaviorisische Lerntheorien nicht in der Lage, die kognitiven Prozesse, die im Kopf der Lerner bei der Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ablaufen, auch nur ansatzweise zu erklären, drittens wird in behavioristischen Lehrmethoden wenig Wert auf die Bedeutung des sprachlichen Input gelegt, viertens findet der

[58] Im Gegensatz zu Williams/Burden weist Brown bestimmten Aspekten des Fremdsprachenlernens unterschiedliche psychologische Theorien als Erklärungsmöglichkeiten zu: Das Lernen von Vokabeln kann aus der Sich Browns zum Beispiel am besten durch Modelle aus dem Bereich der Informationsverarbeitung erklärt werden, behavioristische Modelle würden am besten erklären, wie grammatikalische Strukturen gelernt werden und Modelle aus der kognitiven Psychologie könnten am besten beschreiben, wie Lernstrategien vermittelt werden könnten. (Brown 1994, S. 88 f)

Prozess des sprachlichen Interagierens und des Aushandelns von Bedeutung, dem in neueren Sprachlerntheorien viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, keine Berücksichtigung und fünftens wird dem Lernen aus Fehlern kein Platz eingeräumt. Darüberhinaus wird auf Kritiker des Behaviorismus verwiesen, die die davon abgeleiteten Lehrmethoden vor allem auch wegen ihres manipulativen Charakters ablehnen. (vgl. Pring 1984)
Nach einer kurzen Diskussion einiger Ansätze aus der kognitiven Psycholgie (Theorien der Informationsverarbeitung, Theorien über das Gedächtnis und über die Intelligenz) und deren Beitrag zur Fremdsprachendidaktik stellen die Autoren schließlich einige konstruktivistische Ansätze vor, die aus ihrer Sicht am ehesten die sehr komplexen Prozesse beim Lehren und Lernen von Sprachen beschreiben und erklären können. Ihr Modell führen Williams und Burden vor allem auf die Überlegungen von Jean Piaget, Jerome Bruner und George Kelly zurück.

## 1 Konstruktivismus: Piaget, Bruner und Kelly

Im Gegensatz zu traditionellen Theorien über den Charakter des Lernprozesses, bei denen Lernen primär als das Ansammeln von Fakten und die Entwicklung von Fertigkeiten gesehen wurde, hat Piaget Lernen als einen Prozess definiert, bei dem Individuen von Geburt an versuchen, auf Grund der Erfahrungen, die sie mit ihrer Umwelt machen und auf der Basis ihrer genetischen Ausstattung, aktiv für sich persönlich Bedeutungen zu konstruieren.[59] Welche Umweltreize dabei wahrgenommen und verarbeitet werden und welche Art und Form von Bedeutung konstruiert wird, hängt von entwicklungspsychologischen Voraussetzungen ab. Piaget unterscheidet in diesem Zusammenhang mehrere Phasen, die ein Individuum im Laufe seiner Entwicklung durchläuft. Piagets Charakterisierung und zeitliche Verteilung der von ihm beschriebenen Phasen ist in letzter Zeit allerdings des öfteren angezweifelt worden.[60]
Für den Fremdsprachenunterricht lassen sich aus Piagets Überlegungen folgende Prinzipien ableiten: Wenn Lerner eine Fremdsprache lernen, dann sind sie keine passiven Informationsempfänger, sondern konstruieren auf Grund des sprachlichen Inputs ihre eigene Bedeutung. Gleichzeitig konstruieren sie auch für den *task*, für die Aufgabenstellung selbst, eine eigene, persönliche Interpretation. Zweitens verweisen Piagets Theorien auf den Zusammenhang zwischen Denken, Sprache und Erfahrung. Drittens zeigen die Überlegungen Piagets, dass bei der Auswahl des geeigneten Input und der geeigneten Aufgabenstellung auch entwicklungspsychologische Voraussetzungen, das heißt der kognitive Entwicklungsstand der Lerner, zu berücksichtigen sind und viertens deckt sich Piagets Vorstellung darüber, wie neue Information in schon vorhandenes Wissen integriert wird, mit Erkenntnissen aus der Lernersprachforschung, was als zusätzliches Argument dafür dienen kann, im Unterricht Verfahrensweisen einzusetzen, die auf diesen „natürlichen" Lernprozessen aufbauen und diesen unterstützen.
Leider sind es nur recht allgemeine Prinzipien, die aus den Überlegungen Piagets für den Unterricht abgeleitet werden können. Interpretationen, die aus Piagets Theorien den Schluss ableiten, dass direkte Unterweisung im Unterricht nicht seinen Theorien entspreche, führen zu weit. Da Piaget sich auf die Entwicklung des Indivduums konzentriert, werden die Rolle des Lehrers und die Rolle des sozialen Umfeldes in seinen Theorien vernachlässigt.
Piagets Arbeit war auch der Ausgangspunkt für die Forschungen Jerome Bruners, Psychologieprofessor und Gründer des Centre for Cognitive Studies an der Harvard University. Zentrales Ziel des Erziehungsprozesses ist für Bruner die Entwicklung konzeptuellen Denkens sowie kognitiver Fertigkeiten und Strategien. Die Aufgabe aller am Lernprozess Interessierten ist es, die optimalen Bedingungen, unter denen Lernen stattfinden kann, herauszufinden. Ein zentrales Element ist dabei die Aufgabe, zu lernen, wie man lernt. Lernen ist für Bruner nie Selbstzweck, sondern verfolgt immer Ziele, die in der Zukunft anwendbar sein müssen. Die Idee, dass Lernen

[59] vgl. Piaget 1966, 1972, 1974. Über Piaget s.Williams/Burden S.21

[60] vgl. Sutherland 1992

auch Selbstzweck sein kann und dass Unterrichtsaktivitäten auch unmittelbare Bedürfnisse der Lerner im Hier und Jetzt des Klassenzimmers erfüllen sollte, hat dadurch in Bruners Überlegungen kaum Platz.
Im Unterricht ist es für den Lehrer aus der Sicht Bruners wichtig, eine Balance zu finden zwischen Aktivitäten, bei denen intuitives Denken und Raten eine wichtige Rolle spielen, und Aktivitäten, bei denen bestimmte Aspekte der Zielsprache und Fertigkeiten im Vordergrund stehen. Ausgehend von Piagets Überlegungen unterscheidet Bruner drei Modalitäten des Denkens, mit Hilfe derer Kinder Bedeutung konstruieren: erstens mit Hilfe ihrer Handlungen und Aktionen (=*enactive mode*), zweitens mit Hilfe visueller Vorstellungen (= *iconic mode*) und drittens durch Verwendung von Sprache (= *symbolic mode*). Alle drei Modalitäten entwickeln sich nacheinander, im Gegensatz zu Piagets Modell ersetzen sie sich nicht gegenseitig, sondern ergänzen und überlappen sich. Williams und Burden sehen Bruner nicht nur als kognitiven Psychologen, sondern auch als Pädagogen. Da in seinen Arbeiten auch die soziale Dimension, das heißt die Interakion der Lerner untereinander, mit dem Lehrer und den Unterrichtsmaterialien eine Rolle spielt, klassifiieren sie ihn als *social constructivist*.
Eine weitere wichtige theoretische Basis für Williams und Burdens Modell sind neben Piagets und Bruners Überlegungen die Ideen George Kellys. (vgl. Kelly 1955) Kelly nimmt an, dass jeder Mensch sich mit seiner Umwelt gleichsam als „Wissenschaftler“ auseinandersetzt: Wir führen ständig kleine persönliche Experimente durch, stellen Hypothesen auf und versuchen diese zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Diese individuelle Konstruktion der Welt hängt von zuvor gemachten Erfahrungen ab und beeinflusst in der Folge wiederum die Antizipation zukünftiger Ereignisse. Während sich Kelly selbst als klinischer Psychologe und Psychotherapeut in seinen Publikationen nur am Rande zu Fragen des Lernens und der Erziehung geäußert hat, wurden seine Ideen von einer kleinen Gruppe pädagogischer Psychologen aufgegriffen. (s. vor allem Pope und Keen 1981, Thomas und Harri-Augstein 1985, Salmon 1988) Die Konsequenzen, die eine Umsetzung von Kellys konstruktivistischem Ansatz auf den Fremdsprachenunterricht haben, lassen sich grob in drei Punkten zusammenfassen: Erstens müsse, so Kellys Interpreten, zwischen bedeutungsvollen und nicht bedeutungsvollen Unterrichtsaktivitäten unterschieden werden (*meaningful-meaningless*). Bedeutungsvoll sind in diesem Zusammenhang jene Aktivitäten, die dem Lerner die Möglichkeit geben, durch die Auseinandersetzung mit der Aufgabe ein eigenes persönliches Verständnis und eine eigene persönliche Bedeutung zu konstruieren. Zweitens müsse die Idee von persönlich konstruierten Welten auch auf die Interaktion im Klassenraum angewandt werden. So ist die Lehrer-Schüler Interaktion als ein Aufeinandertreffen zweier persönlicher Konstrukte, nämlich der Welt des Lehrers und der Welt des Schülers zu sehen, und es müssen Wege gefunden werden, um zu einem gemeinsamen Verständnis dafür, was Unterricht bedeutet, zu kommen. Drittens müsse von den Lehrern berücksichigt werden, dass vorgegebene Curricula keine objektiven Richtlinien sind, sondern ihre Bedeutung erst durch die Umsetzung im Unterricht bekommen, und zu etwas Persönlichem werden, das die Annahmen, Gedanken und Gefühle der Lehrer aber auch der Lerner reflektiert.
Williams und Burden definieren ihren Ansatz in der Tradition von Piaget, Bruner und Kelly als einen konstruktivistischen Ansatz mit einer interaktionistischen Perspektive. Lerner konstruieren ihre eigene Welt, tun dies aber in einem sozialen Kontext und durch soziale Interaktion. Dieser Ansatz macht es möglich, auch noch den Beitrag von zwei weiteren psychologischen Schulen in das Modell zu integrieren, nämlich die Beiträge der humanistischen und der sozial interaktionistischen Schule.

## 2 Humanistische und sozial-interaktionistische Beiträge

Humanistische Ansätze betonen die Bedeutung der „inneren Welt“ des Lerners und definieren die Gedanken, Gefühle und Emotionen des Individuums als zentrale Elemente, die bei einer umfassenden Analyse des Lernprozesses unbedingt berücksichtigt werden müssen. Bei der Beschreibung der wichtigsten Ideen des humanistischen Ansatzes in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht beziehen sich Williams und Burden auf die Arbeiten von Freud, Erik Erikson, Abraham Maslow und Carl Rogers.

Sie beschreiben Eriksons Vorstellung der menschlichen Entwicklung, die in acht Abschnitten von der Geburt bis ins Alter verläuft. (Erikson, 1963, 1968) Die Entwicklung des Menschen hängt entscheidend von den Herausforderungen ab, auf die er im Laufe seines Lebens trifft. Eriksons Überlegungen sind aus drei Gründen für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung: Erstens weist er auf die Möglichkeit und Notwendigkeit lebenslangen Lernens hin, zweitens beschreibt er Herausforderungen (*tasks*), auf die Menschen an bestimmten Abschnitten ihres Lebens treffen, und zeigt gleichzeitig, welche Form der Hilfestellung sich dabei anbietet, und drittens definiert Erikson Lernen als kumulativen Prozess, bei dem die Bewältigung bestimmter Aufgaben starken Einfluss auf die Bewältigung neuer Aufgaben haben kann. Darüber hinaus definiert er Lernen als einen Prozess, bei dem es nicht um die Vermittlung von Fakten geht, sondern bei dem die gesamte Persönlichkeit mit allen ihren Emotionen und Gefühlen beteiligt ist.
Menschliches Verhalten wird von manchen Psycholgen, unter ihnen auch Freud, oft auch als Reaktion auf bestimmte Bedürfnisse beschrieben und erklärt. Einer der bekanntesten Vertreter dieser Denkrichtung ist Abraham Maslow (1968, 1970), der von einer hierarchischen Struktur von Gundbedürfnissen ausgeht.

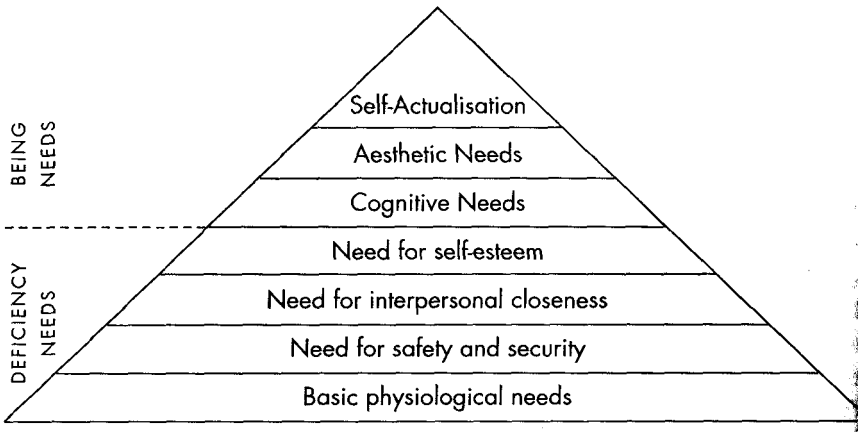



**Figure 4** *Maslow's hierarchy of human needs*

In: Williams und Burden 1997, S.34

Ganz grundsätzlich unterscheidet er zwei Kategorien von Bedürfnissen, nämlich *deficiency* (oder *maintenance*) *needs* und *being* (oder *growth*) *needs*. Wenn *deficiency needs* nicht erfüllt werden können, dann wird es schwierig oder unmöglich für das Individuum, sich Bedürfnissen, die in der Hierarchie weiter oben angeordnet sind, zuzuwenden. Nur ganz wenige Menschen sind in der Lage, das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung zu erfüllen, da die Bedürfnisse auf den unteren hierarchischen Ebenen nie wirklich gestillt werden können.
Obwohl einige Indizien belegen, dass die strenge hierarchische Struktur von Maslows Pyramide nicht ganz der Realität entspricht - so berichten KZ Überlebende zum Beispiel immer wieder von Situationen, in denen ihnen gerade Auseinandersetzung und die Erfüllung von *being needs* das Überleben ermöglichten (Frankl, 1964, Levi 1979) - haben Maslows Überlegungen durchaus Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. Sie können zum einen dazu beitragen Lernschwierigkeiten von Kindern oder aber auch erwachsenen Lernern, deren Grundbedürfnisse weder in der Schule noch in ihren privaten Lebensumständen gestillt werden können, zu erklären. Darüber hinaus weist Maslow auf die Notwendigkeit hin, den Lernern die Möglichkeit zum selbständigen Denken (*cognitive needs*) zu geben und sie nicht für kreatives Verhalten zu bestrafen (*aesthetic needs*). Insgesamt besteht auch für Maslow die Hauptfunktion der Erziehungsarbeit darin, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, sich selbst zu verwirklichen (*self actualisation*).
Carl Rogers, der dritte Exponent eines Humanistischen Ansatzes, auf den sich Williams und Burden berufen, listet einige weitere Prinzipien auf, die für ein humanistisches Konzept des Lehrens und Lernens von Bedeutung sind. (Rogers, 1969) Ausgehend von der Prämisse, dass jeder Mensch ein natürliches Potential für das Lernen hat, geht Rogers davon aus, dass signifikante Lernerfahrungen

nur dann möglich sind, wenn die Lernerfahrung für den Lerner persönliche Relevanz aufweist und eine aktive Beteiligung des Lerners erfordert. Dabei müssen sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte berücksichtigt werden. Unabhängigkeit, Kreativität, und Lernerautonomie sind wesentliche Elemente, die effizientes Lernen ermöglichen, was in einer Lernatmosphäre, in der Selbstevaluation gefördert und Kritik von außen auf ein Minimum reduziert wird, am ehesten möglich ist. Lehrer sollten ihre Lerner als Klienten betrachten, denen sie mit Empathie begegnen sollten und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen sind. Im Zentrum allen Lernens steht die Notwendigkeit, das Lernen selbst zu lernen, offen zu sein für neue Erfahrungen und auf Veränderungen vorbereitet zu sein.
In der Fremdsprachendidaktik wurden in den siebziger und achtziger Jahren nicht nur in den USA sondern auch in Europa humanistische Ansätze rezipiert. Stevick sah die Bedeutung eines humanistischen Ansatzes vor allem darin, bestimmten Entwicklungen, die er als Entfremdungen (*alienations*) definierte, entgegenzuwirken. (Stevick, 1996) So könne man nach Stevick eine Entfremdung der Lerner gegenüber dem Unterrichsmaterial, der Klasse, dem Lehrer und sich selbst beobachten. Williams und Burden fassen die Prinzipien eines humanistischen Ansatzes in folgenden Punkten zusammen, die sie als Imperative für die Lehrer formulieren:

- schaffe ein Gefühl des Dazugehörens(*create a sense of belonging*)
- mache den Inhalt für deine Lerner relevant (*make the subject relevant to the learner*)
- beziehe die ganze Persönlichkeit des Lerners ein (*involve the whole person*)
- ermutige die Lerner, sich selbst kennenzulernen (*encourage a knowledge of self*)
- entwickle eigene Identität (*develop personal identy*)
- ermutige Selbstbewusstein (*encourage self-esteem*)
- beziehe Gefühle und Emotionen in den Unterricht ein(*involve the feelings and emotions*)
- minimiere Kritik (*minimise criticism*)
- fördere Kreativität (*encourage creativity*)
- entwickle Verständnis für Lernprozesse (*develop a knowledge of the process of learning*)
- fördere selbstbestimmtes Lernen (*encourage self-initiation*)
- gib die Möglichkeit zu wählen (*allow for choice*)
- ermutige zur Selbstevaluation (*encourage self-evaluation*)

Williams und Burden sehen insofern einen starken Zusammenhang zwischen konstruktivistischen und humanistischen Modellen als beide die Suche des Individuums nach Bedeutung ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen.
Die Schule, der sich Williams und Burden verpflichtet fühlen und die kognitiv orientierte und auch humanistische Perspektiven auf den Lernprozess vereinen kann, ist die Schule des sozialen Interaktionismus. Zwei wichtige Vertreter dieses Ansatzes, der nach William und Burdens Meinung in der Fremdsprachendidaktik noch viel zuwenig rezipiert wird, sind Vygotsky und Feuerstein. Es sind drei Elemente in der Theorie Vygotskys, auf die sich Williams und Burden konzentrieren: Erstens wählt Vygotsky einen holistischen Zugang zum Lernen, indem er die Vorstellung ablehnt, dass Lerneinheiten in kleine Segmente zerteilt und als solche unterrichtet werden können. Aus seiner Sicht sollte der Aspekt der Bedeutung und die Auseinandersetzung mit der vollen Komplexität einer Aufgabe im Mittelpunkt stehen. Zweitens ist für ihn wie auch für Reuven Feuerstein, auf dessen Überlegungen weiter unten Bezug genommen wird, der Begriff der Mediation ein zentrales Element im Lernprozess. Der Begriff bezieht sich auf die Rolle, die wichtige Personen im Umkreis des Lerners spielen, indem sie dessen Lernerfahrungen formen, beeinflussen und auch auswählen. Drittens ist Vygotskys *zone of proximal development* von Interesse, womit das Niveau von Fertigkeiten und Kenntnissen bezeichnet wird, das knapp über dem Niveau, das die Lerner gerade noch bewältigen können, liegt.
Die Schlüsselfigur für die Entwicklung der sozial-interaktionistischen Bewegung ist für William und Burden allerdings Reuven Feuerstein, ein israelischer Psychologe und Erzieher. Feuerstein war einer

der Mitbegründer des israelischen Staates nach dem zweiten Weltkrieg und war verantwortlich für das Bildungsprogramm für jüdische Immigrantenkinder aus der ganzen Welt. Zusätzlich war er konfrontiert mit dem Zuzug von Kindern aus nordafrikanischen Staaten, für die das westeuropäische Bildungssystem weitgehend fremd war. Ausgehend von der festen Überzeugung, dass jedermann ein effizienter Lerner werden könne,[61] entwickelte Feuerstein gemeinsam mit seinen Mitarbeitern ein Programm, das unter dem Namen *Instrumental Enrichment* (IE) bekannt wurde und dessen Ziel es war, Lernern Fertigkeiten und Strategien zu vermitteln, die sie zu guten Lernern machen sollten.
Unabhängig voneinander entwickelten Vygotsky und Feuerstein theoretische Modelle über den Lernprozess, die folgende Elemente gemeinsam haben: Sie betonen die Bedeutung des sozialen Kontextes, in dem Lernen stattfindet und die Rolle der Mediation als wichtiges Element im Lernprozess, sie heben die Bedeutung von Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad knapp über dem jeweiligen Niveau der Lerner liegt, hervor und rücken andererseits das Ziel in den Vordergrund ihrer Überlegungen, Lernern das Lernen selbst zu vermitteln.

## 3 A social constructivist approach

Alle eben vorgestellten Ansätze fassen Williams und Burden in ihrem sozial konstruktivistischen Modell zusammen. Das Modell umfasst vier zentrale Elemente, die den Lernprozess beeinflussen und die bei der Analyse des Lernprozesses im Auge behalten werden müssen: der Lehrer, der Lerner, der *task* und der Kontext für das Lernen. Alle diese Elemente sind Teil eines interaktiven dynamischen Prozesses, kein Teil davon kann isoliert betrachtet werden. Eine Veränderung in einem Bereich bewirkt Veränderungen in allen anderen Bereichen.

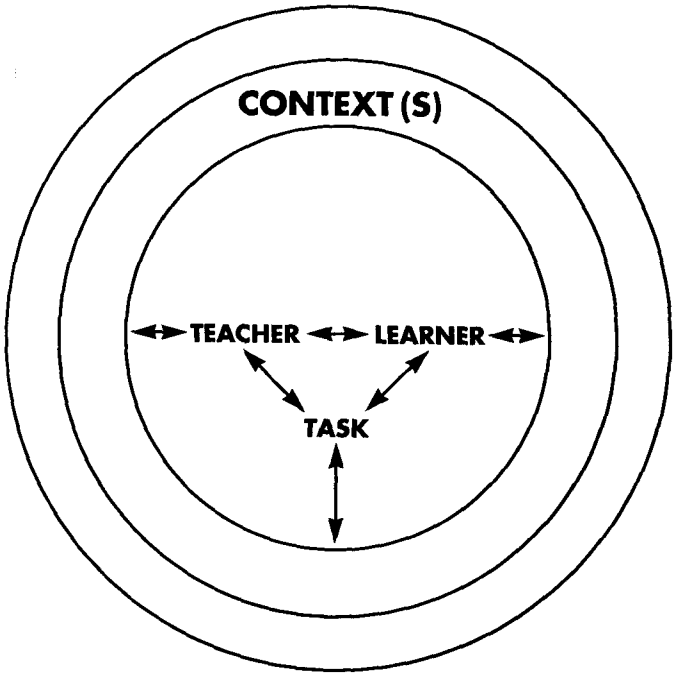



**Figure 5** *A social constructivist model of the teaching-learning process*

In: Williams und Burden 1997, S.43

[61] Diese Überzeugung manifestiert sich auch in Feuersteins Konzept der *structural cognitive modifiability*, das der Überzeugung Ausdruck verleiht, dass die kognitiven Strukturen des Menschen unbegrenzt modifiziert werden können, was wiederum bedeutet, dass niemand jemals das volle Potential seiner Lernfähigkeit ausschöpft und jedermann seine kognitive Kapazität sein Leben lang weiterentwickeln kann.

Williams und Burdens Buch ist aus der Zusammenarbeit eines pädagogischen Psychologen und eines Linguisten entstanden. Ihr Modell ist aus der pädagogischen Psychologie motiviert. Insofern ist es das Ziel dieses Modells zu zeigen, wie statt bloßer Instruktion im Unterricht Lernerfahrungen möglich werden können, die bedeutungsvoll und relevant für den individuellen Lerner sind und zu dessen Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass sich Erziehung nie in einem wertfreien Raum abspielen kann, sondern ständig auf die Vorstellungen über die gesellschaftliche Relevanz der jeweiligen Vorgangsweisen und der zu Grunde liegenden Theorien hinterfragt werden muss. Diese Vorstellungen manifestieren sich auch in der Art und Weise wie Lehrer mit Schülern interagieren.
Der erste Teil dieser Arbeit hat deutlich gemacht, dass es sinnvoll erscheint, Fragen nach bestimmten Vorgangsweisen im Unterricht der grundsätzlichen Frage nach dem Wie des Lernens unterzuordnen. Dies wurde, wie im ersten Teil gezeigt werden konnte, in der Vergangenheit nicht immer beachtet. Mit dem Versuch, den Begriff des *task* in den Mittelpunkt aller Überlegungen in Zusammenhang mit dem Lernen von Fremdsprachen zu stellen und mit Hilfe eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes wie ihn Williams und Burden formulieren, ist es möglich, eine fundierte Basis für die Begründung und Bewertung bestimmter Vorgangsweisen im Unterricht zu etablieren.
Im Folgenden sollen zuerst der Platz und die Funktion von *tasks* innerhalb des eben skizzierten Ansatzes noch genauer beschrieben werden. (II.4,4;II.4,5) Danach sollen die Konsequenzen aus den bisherigen Überlegungen für den Einsatz und die Bewertung der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Textpräsentationsformen zusammengefasst werden. (II.4,6) Danach sollen einzelne Elemente aus der Theorie von Williams und Burden genauer untersucht und die Ergebnisse auf die Frage nach Entscheidungskriterien für bestimmte Formen der Textpräsentation bezogen werden. (II.6-II.9)

## 4 *Tasks* im Rahmen eines sozial-konstruktivistischen Ansatzes

In Williams und Burdens Modell ist der *task* ein zentrales Element, das die Lehrer-Schüler Interaktion steuert und beeinflusst. Um *tasks* beurteilen und Kriterien für den Einsatz im Unterricht erstellen zu können, ist es notwendig, sich auch mit den kognitiven Prozessen auseinanderzusetzen, die bei der Auseinandersetzung mit einem *task* im Kopf der Lerner ablaufen. Williams und Burden schlagen vor, Reuven Feuersteins Modell wegen seiner Anwendbarkeit in der Praxis dafür einzusetzen. Ein Teil von Feuersteins umfassender Lerntheorie ist das Konzept der *cognitive map*, in der er die sieben wichtigsten Faktoren beschreibt, die die Ausführung jedes mentalen Akts beeinflussen. Einige davon bringen die Lerner in den Lernprozess ein, andere davon werden vom *task* selbst beeinflusst. Die *cognitive map* war Ausgangspunkt für die Entwicklung von Feuersteins *Instrumental Enrichment Programms*.

1. Die Ebene des „Inhaltes“ (*content*) beinhaltet die Vorerfahrungen der Lerner in Bezug auf die Lerninhalte. Diese Vorerfahrungen beeinflussen in der Folge auch die Reaktion der Lerner auf eine Lernaufgabe.
2. Die Modalität (*modality*). Dieser Faktor bezieht sich auf die Sprache bzw. das Medium, in dem ein *task* präsentiert wird. Dies kann ein geschriebener, gesprochener, bildhafter, numerischer, symbolischer Code oder eine Kombination all dieser Codes sein.
3. Grad der Komplexität (*complexity*). Feuerstein unterscheidet hierbei die Quantität und die Qualität der Information. Lerner reagieren auf unterschiedliche Art und Weise auf die Komplexität einer Aufgabe. Lerner, die selten mit schwierigen Aufgaben konfrontiert wurden und deren Selbsteinschätzung gering ist, haben Probleme, wenn sie auf komplexere Aufgabenformen stoßen.
4. Abstraktionsgrad einer Aufgabe (*level of abstraction*). Der Abstraktionsgrad bezieht sich auf die Distanz zwischen einem mentalen Akt und dem konkreten Objekt oder dem konkreten Ereignis,

auf das es sich bezieht. Lerner unterscheiden sich in der Fähigkeit, abstrakt zu denken. Feuerstein räumt allerdings ein, dass es möglich ist, mit Hilfe geeigneter *tasks* und mit Hilfe von Mediation, abstraktes Denken zu unterrichten.

5. Die kognitiven Operationen (*cognitive operations*), die eine Aufgabe erfordert. Beispiele für solche Operationen sind wiedererkennen, identifizieren, klasssifizieren, ordnen, vergleichen, organisieren, analysieren, räumliche Relationen erkennen, Instruktionen erkennen, Hypothesen formulieren und diese Hypothesen im Gedächtnis behalten.
6. Der Effizienzgrad (*level of efficiency*), mit dem eine Aufgabe gelöst wird. Effizienz ist eine Kombination von Schnelligkeit und Präzision. Die ideale Balance zwischen „Flüssigkeit" und „Genauigkeit" wird zum effizientesten Ergebnis führen.
7. Das letzte Element der „kognitiven Karte" (*cognitive map*) sind die verschiedenen Phasen (*phase*), in denen die kognitiven Funktionen ablaufen. Diese Phasen müssen nicht immer linear verlaufen.

Vor allem der Begriff der Phase soll hier noch etwas genauer verfolgt werden, da Feuerstein in diesem Zusammenhang die kognitiven Prozesse, die bei der Lösung eines *task* erwartet werden können, noch genauer beschreibt. Ganz allgemein formuliert muss ein Lerner bei der Auseinandersetzung mit einem *task* in der Lage sein, die für die Lösung der Aufgabe notwendige Information auszuwählen, zu sammeln und aufzunehmen (*input*). Der Input muss verarbeitet und in einer bestimmten Form weiterverwendet werden (*elaboration*). Schließlich muss der Lerner sein Ergebnis oder seine Lösung auf geeignete Art und Weise ausdrücken (*output*). Ein effizienter Lerner wird alle drei dieser Aspekte beherrschen. Wenn Probleme (*cognitive deficiencies*) auf einigen dieser Ebenen auftreten, schlägt Feuerstein spezielle Aufgaben aus seinem *Instrumental Enrichment Programm* vor, die dabei helfen können, diese Probleme zu lösen.
In einer Zusammenschau beschreibt Feuerstein genauer, welche kognitiven Operationen in den einzelnen Phasen bei der Auseinandersetzung mit einer Aufgabe zu lösen sind:

**Input Stage**
At this stage learners need to be able to:
- systematically explore a learning situation rather than act impulsively;
- develop an increasingly accurate understanding of words and concepts;
- position themselves in time and space;
- gather information from more than one source.

**Elaboration Stage**
At this stage learners need to be able to:
- define the nature of any problem with which they are faced;
- draw upon information stored in the brain;
- select relevant cues and ignore irrelevant information;
- make relevant comparisons;
- relate objects and events to previous and anticipated situations;
- summarise all the relevant information at their disposal;
- construct a logical plan of action.

**Output Stage**
At this stage learners need to be able to:
- express their thoughts and feelings in a controlled and planned way;
- employ words and concepts accurately in order to do so;
- develop an awareness of other people's reactions in order to communicate effectively.

**Figure 27** *The three aspects of learning phase (after Feuerstein* et al. *1980)*

In: Williams und Burden 1997, S.177
Die Lernschwierigkeiten, die nach Feuerstein während der Input Phase auftreten können, sind meist auf folgende Faktoren zurückzuführen: ungenaue (*blurred and sweeping*) Wahrnehmung, ungeplantes,

impulsives und unsystematisches Vorgehen (*exploratory behaviour*), inadäquate rezeptive Fertigkeiten und ein zu gering entwickeltes Bedürfnis nach Präzision und Genauigkeit. Weitere Probleme können in dieser Phase durch die Unfähigkeit der Lerner entstehen, sich gleichzeitig mit mehr als einer Informationsquelle auseinanderzusetzen und durch ungenaue oder falsche räumliche und zeitliche Konzepte.
In der *elaboration phase*, in der die Information verarbeitet und mit schon existentem Wissen verknüft wird, ist beim Lerner die Fähigkeit erforderlich, beim Problem zu bleiben und nicht davon abzuschweifen.
In der *output phase* können Probleme auftreten, wenn Lerner nicht in der Lage sind, Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen bzw. auf diese Bedürfnisse einzugehen und wenn sie zu egozentrisch kommunizieren. Ein impulsiver Ausdruck von Gedanken oder Handlungen ist in dieser Phase oft unangemessen, fehlende Sprachkompetenz kann zu unverständlichen, unnötig langen oder zu kurzen Äußerungen führen.
Lidz (1987) präzisierte Feuersteins Phasenmodell. Die Inputphase umfasst die Orientierung gegenüber einer konkreten Aufgabenstellung sowie das Verständnis davon, was erforderlich ist, um das, was verlangt wird, zu erreichen. Die Inputphase umfasst *arousal, sensation*, *attention* und *perception*. Strategien, die Lerner dabei einsetzen, betreffen *scanning*-Techniken und Konzentrationsmanagement. Die *elaboration phase* umfasst Prozesse im Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis, *processing skills* und *executive systems*. Strategien, die in dieser Phase zum Einsatz gelangen könnten, wären *rehearsal, grouping, visual imaging, the deveopment of acronyms* und *acrostics*, *linkage to stored information* und der Einsatz von *cues*. Die Ouputphase würde die Ausführung irgendeiner Form von Antwort erfordern, wobei *verbal*, *written, gestural* oder *figural* Kommunikation eine Rolle spielen kann. Strategien, die in dieser Phase zum Einsatz kommen können, wären Paraphrasieren, Zusammenfassen und *outlining*.
Mit Hilfe des kognitiven Plans entwickelten Feuerstein und seine Mitarbeiter eine Serie von ungefähr 400 *tasks*, die unter dem Namen *Instrumental Enrichment* bekannt wurden und deren Wirkung in Bezug auf die Entwicklung des Denkens und Verhaltens von einer großen Bandbreite von Zielgruppen empirisch recht ausführlich erforscht wurde. (Burden 1987) Die Basis des *Instrumental Enrichment Programmes* bilden die folgenden 14 verschiedenen *instruments*, die Aspekte unterschiedlicher kognitiver Funktionen darstellen. Jedes „Instrument" bezieht sich jeweils auf einen Aspekt des kognitiven Plans und soll ein *developmental model* des Denkprozesses illustrieren:

Organisation of Dots
Analytic Perception
Orientation in Space (1)
Orientation in Space (2)
Comparisons
Illustrations
Family Relations
Instructions
Temporal Relations
Categorisation
Numerical Progressions
Representative Stencil Designs
Syllogisms
Transitive Relations

Jedes „Instrument" enthält eine Reihe von *tasks*, die unterschiedliche Komplexität aufweisen und das Ziel haben, die jeweilige kognitive Fertigkeit entwickeln zu helfen. Williams und Burden versuchen, Beispiele zu zeigen, wie *tasks* aus Feuersteins Instrumental Enrichment Programm mit *tasks* für den Fremdsprachenunterricht kombiniert werden könnten. Aus ihrer Sicht würden dadurch aus *meaningful activities purposeful activities* werden. Diese Unterscheidung übernehmen sie von Williams (1991), die argumentiert, dass die kommuniative Methode zwar eine Fülle von *meaningful* activities entwickelt habe, bei denen die Lerner zum Beispiel in Partnerabeit Informationen austauschen, dass diese Aktivitäten aber nicht immer notwendigerweise einen Sinn (*purpose*) für die Teilnehmer haben, wobei *purpose* bedeutet, dass diese Aktivitäten persönliche Relevanz für die Lerner haben müssten. Persönliche Relevanz hätten die so entworfenen Aufgaben für Burden und

Williams, indem sie nicht nur fremdsprachige Fertigkeiten, sondern auch allgemeine kognitive Fertigkeiten trainieren helfen.

## 5 Mediation im Unterricht

Ein zentraler Begriff in Zusammenhang mit der Umsetzung dieser *tasks* im Unterricht ist für Feuerstein der Begriff der Mediation. Im Gegensatz zu Piaget, der davon ausgeht, dass Kinder durch Interaktion mit ihrer Umwelt relativ selbständig ihre eigene Entwicklung steuern, betont Feuerstein die Rolle von Erwachsenen, sogenannten *mediators* oder *mediating adults*, die die Lernerfahrungen der Kinder formen und gestalten.[62]
Lehrer als Mediatoren haben ganz generell vor allem die Aufgabe, die Lerner mit *tasks* zu konfrontieren, deren Schwierigkeitsgrad knapp über der gegenwärtigen Kompetenz der Lerner liegt. Bei auftretenden Schwierigkeiten sollen sie Strategien vermitteln, die helfen können, diese Schwierigkeiten zu bewältigen.[63] Wichtig dabei ist die Interaktion zwischen Lernern und Mediatoren und die Tatsache, dass die Lerner aktiv an der Interaktion teilnehmen. Feuerstein betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Reziprozität (*reciprocation)*, und versteht darunter die Notwendigkeit, dass der Lerner bereit und willens ist, die präsentierte Aufgabe zu lösen und beim Mediator und Lerner Übereinstimmung über die Ziele und Sinnhaftigkeit des jeweiligen *task* herrscht.
Jede erfolgreiche Mediation muss nach Feuerstein zumindest folgende drei Forderungen erfüllen:
1. Signifikanz (*significance*): Die Mediatoren haben die Aufgabe, den Lernern die Bedeutung der Aufgabe klarzumachen, so dass diese den Wert der Aufgabe für sich persönlich und in einem breiteren kulturellen Kontext erkennen.
2. Bewusstsein über den Zweck des *task* (*Purpose beyond the here and now*): Die Lerner müssen sich über den Zweck der Aufgabe, der über die ganz unmittelbare Situation hinausgeht, bewusst sein.
3. Gemeinsame Intention (*shared intenion*): Bei der Präsentation eines *task* muss der Lehrer eine klare Intention verfolgen, die vom Lerner verstanden und nachvollzogen werden kann.
Darüberhinaus sollten Mediatoren bei ihren Lernern folgende Haltungen und Einstellungen fördern und entwickeln, wobei bestimmte Bereiche für verschiedene *tasks* unterschiedliche Bedeutung haben:

Ein Gefühl der Kompetenz (*a sense of competence*): Die Lerner sollten das Gefühl vermittelt bekommen, eine Aufgabe erfolgreich lösen zu können.
Kontrolle des eigenen Verhaltens (*control of own behaviour*): Die Lerner sollten die Fähigkeit entwickeln, ihr eigenes Lernen, Denken und Tun zu kontrollieren und steuern.
Zielorientiertheit (*goal-setting*): Die Lerner sollten in der Lage sein, sich realistische Ziele zu setzen und diese auch zu verfolgen.
Das Bedürfnis nach Herausforderungen (*challenge*): Die Lerner sollten das innere Bedürfnis entwickeln, sich Herausforderungen zu stellen und diese zu suchen.
Das Bewusstein für Veränderungen (*awareness of change*): Die Lerner sollten Verständnis dafür entwickeln, dass sich Menschen immer verändern, und in der Lage sein, diese Veränderungen an sich selbst zu erkennen und zu beurteilen.
Der Glaube an positive Ergebnisse (*a belief in positive outcomes*): Die Lerner sollten an die Möglichkeit positiver Lösungen glauben, auch wenn sie mit scheinbar unlösbaren Problemen konfrontiert sind.

---

[62] Während Feuerstein vor allem den Einfluss der Erwachsenen auf die Entwicklung der Kinder betont, zeigen neuere Untersuchungen, dass das Kind selbst eine aktive Rolle in diesem Prozess spielt und genauso seine Umwelt prägt, wie es von dieser geprägt und beeinflusst wird. (Bornstein und Bruner 1989)

[63] Wie schon weiter oben ausgeführt, hat schon Vygotsky mit dem Konzept der *zone of proximal development* (ZPD) auf die Bedeutung von Aufgabenstellungen hingewiesen, die knapp über der jeweiligen Kompetenz des Lerners liegen, wobei Vygotsky davon ausgeht, dass die Niveaustufen nicht hierarchisch geordnet bzw. klar sequenziert sind. Für den Unterricht ausgearbeitet wurde Vygotskys Konzept unter anderem von Brown und Campione (1986) und Moll (1990). Vgl. dazu auch Krashens Inputtheorie. (Krashen, Terrell 1983)

Die Fähigkeit zur Kooperation (*sharing*): Die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten, und das Bewusstsein dafür, dass manche Aufgaben besser gemeinsam gelöst werden können.
Bewusstein der eigenen Individualität (*individuality*): Die Lerner sollten sich der eigenen Individualität und Einzigartigkeit bewusst sein.
Das Gefühl des Dazugehörens (*a sense of belonging*): Die Lerner sollten das Gefühl entwickeln, Mitglied einer Gemeinschaft und Kultur zu sein.

Williams und Burden weisen auf die zahlreichen empirischen Belege hin, die die Relevanz einer erfolgreichen Mediation in allgemeinen und speziellen Unterrichtssituationen belegen (Burden 1987; Jonas und Martin 1985, Savell u.a. 1986). Eine systematische Anwendung von Feuersteins Konzept der Mediation im Fremdsprachenunterricht steht noch aus. Williams und Burden verweisen in diesem Zusammenhang auf eine noch unveröffentlichte empirische Studie von Warren, für die auch ein Fragebogen entwickelt wurde, mit dessen Hilfe die Mediationsprozesse beobachtet, analysiert und evaluiert werden können. (Warren, 1995, für einen Abdruck des Fragebogens s. Williams und Burden, 1997, S.85 ff)
In der eben dargestellten Form betont das Konzept der Mediation wiederum den interaktiven, dynamischen Charakter des Lernprozesses. Aufgrund dieses Charakters genügt es nicht, *tasks* zu entwickeln und zu beschreiben, die effizientes Lernen ermöglichen. Genau so wichtig ist es, die Art und Weise, wie diese *tasks* in der konkreten Unterrichtssituation umgesetzt werden, das heißt die Art der Mediation zu analysieren. Williams und Burden formulieren diese Forderung wie folgt:

> Much of the work on *tasks* in foreign language teaching has focussed on the design of good learning *tasks*, drawing on second language acquisition research and theory. However, of equal importance is a consideration of the way in which these *tasks* are presented, mediated, carried out and evaluated. (Williams und Burden, 1997, S. 187)

In Zusammenhang mit der Umsetzung von *tasks* im Unterricht sind daher auch wieder die beiden anderen zentralen Elemente im Ansatz von Williams und Burden zu berücksichtigen, nämlich der Lehrer und der Lerner: Die Auswahl einzelner *tasks* und die Art und Weise, wie ein bestimmter Lehrer diese im Unterricht einsetzt, geben Aufschluss über die Meinungen, Einstellungen und Anschauungen dieses Lehrers in Bezug auf seinen Unterricht.[64] Um in der Lage zu sein, für die jeweilige Zielgruppe die richtige Auswahl von *tasks* vorzunehmen, wobei „richtig" in diesem Zusammenhang bedeutet, dass diese *tasks* auch mit den individuellen Vorstellungen des Lehrers über guten Fremdsprachenunterricht übereinstimmen, müssten Lehrer ihre eigenen, meist impliziten Anschauungen über Unterricht explizit machen und sich dieser Anschauungen bewusst werden.(s. auch S.XX) Darüberhinaus ist im Zusammenhang mit der Präsentation von *tasks* im Fremdsprachenunterricht auch die Reaktion und Interpretation der Lerner auf diese *tasks* zu berücksichtigen, die, wie schon weiter oben ausgeführt, ihre jeweils eigene, persönliche Interpretation des Geschehens konstruieren.

# 6 Textpräsentationsformen im Rahmen einer allgemeinen Theorie über das Lernen - ein Resümee

Wie gezeigt wurde, bildet Williams und Burdens sozial-konstruktivistischer Ansatz einen umfassenden theoretischen Rahmen, der helfen kann, unterrichtliches Handeln aus psychologischer Sicht zu beschreiben, zu analysieren und zu evaluieren. Ein primäres Ziel dieser Arbeit ist es, Begründungen und Kriterien für den Einsatz bestimmter Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht zu formulieren.
Im Folgenden sollen die bis jetzt noch recht abstrakt dargestellten Prinzipien des sozialkonstruktivistischen Ansatzes auf die weiter oben beschriebenen und analysierten

[64] Krumm spricht in diesem Zusammenhang von „subjektiven Theorien" des Lehrers. (Krumm 1989)

Textpräsentationsformen angewandt werden. Dabei soll die Frage im Mittelpunkt stehen, was es für die Auswahl und den Einsatz einer bestimmten Form der Textpräsentation bedeutet, wenn diese im Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes als *task* definiert wird. Darüberhinaus lässt sich auch schon an dieser Stelle andeuten, welche Textpräsentationstypen den Prinzipien eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes am ehesten entsprechen.
Für alle der weiter oben beschriebenen TPF gilt, dass duch die Definition dieser Aufgaben als *tasks* im Unterrich nicht nur reine Sprachinstruktion, sondern Lernen in einem umfassenderen Sinn in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Im Gegensatz zu frühen kommunikativen Konzepten zur Curriculumsplanung und -gestaltung, wie zum Beispiel das im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellte Modell von Yalden (s.S.XX), die alle von sprachtheoretischen Fragestellungen ausgingen, und die versuchten, traditionelle Curricula durch kommunikative Aufgabenstellungen zu ergänzen, bei denen funktionale und pragmatische Aspekte der Sprachverwendung im Vordergrund standen, kann ein *task-based approach* helfen, die Aufmerksamkeit ganz auf die entscheidenden Lernprozesse im Unterricht zu lenken und dadurch zu einer differenzierteren Beschreibung und Analyse des Fremdsprachenlernprozesses zu kommen, als dies bis jetzt möglich war.
Im Sinne des oben vorgestellten sozialkonstruktivistischen Modells sind für den Fremdsprachenunterricht Aufgabenstellungen auszuwählen, die folgenden Kriterien entsprechen:

1) die Aufgabenstellung soll für den Lerner persönliche Signifikanz aufweisen
2) die Aufgabenstellung soll Reziprozität ermöglichen
3) der Schwierigkeitsgrad soll knapp über der Kompetenz des Lerners liegen
4) die Aufgabenstellungen sollen dem Lerner im Sinne Feuersteins die Möglichkeit zur Mediation geben (s.II.4,5)
5) die Aufgabenstellungen sollen den Lernprozess selbst zum Thema machen

Prinzipiell sind wohl alle vier im vorigen Kapitel dargestellten Typen von TPF in der Lage, diesen Kriterien zu entsprechen. Trotzdem unterscheiden sich die vier Typen bezüglich ihres möglichen Potentials für die Umsetzung der fünf genannten Kriterien im Unterricht, was im Folgenden gezeigt werden soll:
Ad 1) Persönliche Signifikanz kann sich auf drei verschiedenen Ebenen ergeben: erstens auf der thematischen Ebene, zweitens auf der Ebene der Aktivitäten, die sich als effizient für die Erreichung eines bestimmen Zieles erweisen, und drittens auf der Ebene ganz unmittelbarer Bedürfnisse der Lerner in der Unterrichtssituation selbst. Textorientierter Unterricht, und um solchen handelt es sich immer, wenn Texte präsentiert werden, hat gegenüber anderen Unterrichtsformen den Vorteil, dass schon der Text selbst ein Thema in den Unterricht einbringt. Dieses Thema ist ein Element, das es dem Lerner ermöglicht, der Unterrichtserfahrung persönliche Signifikanz abzugewinnen. Wie weit dieses Thema für den einzelnen Lerner dann allerdings wirklich persönliche Signifikanz aufweisen kann, erweist sich erst in der Umsetzung im Unterricht, im Interaktionsprozess zwischen Lehrern und Lernern. (s.II.4,3)
Persönliche Signifikanz einer Aufgabenstellung kann aber auch durch die Aktivitäten während der Durchführung einer Aufgabenstellung entstehen. Wenn dem Lerner der Sinn und Zweck bestimmter Aktivitäten im Unterricht einsichtig ist, dann kann die jeweilige Aufgabe für den Lerner Signifikanz besitzen. Bei erwachsenen Lernern kann der Endzweck einer Aktivität weit in der Zukunft liegen. Viele Aufgabenstellungen der kommunikativen Methode, bei denen sprachliches Handeln außerhalb des Unterrichts im Unterricht simuliert wird, signalisieren für den Lerner persönliche Signifikanz, indem sie von sich aus einen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsgeschehen und dem zukünftigen Gebrauchskontext herstellen. Für Kinder allerdings steht der unmittelbare Zweck einer Aufgabe (eine spannende Geschichte hören, Spaß haben, Spiele spielen, sich mit anderen messen, etc.) wohl im Vordergrund. Die Signifikanz eines *task* erweist sich hier oft durch die Erfüllung unmittelbarer Bedürfnisse der Lerner in der Unterrichtssituation.
Während Textpräsentationsformen des ersten und zweiten Typs (TPF1, TPF2), bei denen es primär um die Entwicklung und das Üben der Lesefertigkeit geht, vor allem dann persönliche Relevanz für

den Lerner aufweisen werden, wenn auch die Bedeutung der geübten Fertigkeit für den Lerner nachvollziehbar ist, ist das Potential dafür, persönliche Signifikanz auch auf den anderen Ebenen zu signalisieren bei TPF3 und TPF4 wesentlich größer: Bei TPF3 bekommen das Thema und der Inhalt des Textes mehr Relevanz, da darauf weitere Aktivitäten aufbauen. Bei TPF3 und TPF4 beschränkt sich die Auseinandersetzung mit dem Text nicht nur auf Leseaktivitäten, sondern auf eine wesentlich umfassendere Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, bei der auch Hörstrategien, mündliche und schriftliche Sprachproduktion, sowie Wortschatz- und Grammatikarbeit eine Rolle spielen. Darüberhinaus nutzen diese Aufgabentypen das Potential unterschiedlicher Sozialformen: Durch die Interaktion mit anderen Lernern oder dem Lehrer kann der Unterrichtserfahrung persönliche Signifikanz abgewonnen werden.

Ad 2) Die ersten beiden oben genannten Kriterien sind eng miteinander verbunden. Reziprozität lässt sich herstellen, wenn für den Lerner Sinn und Zweck (*purpose*) bestimmter Aktivitäten im Rahmen einer Aufgabenstellung einsichtig sind und dieser Zweck sich auch mit den Intentionen des Lehrers deckt. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass dem Lehrer die Intentionen, die er mit bestimmten Aufgabenstellungen verbindet, bewusst sind und er diese dem Lerner auch vermitteln kann. Dabei sind durchaus Unterrichtssituationen vorstellbar, in denen die Intention des Lehrers über das hinausgeht, was vom Lerner als Sinn und Zweck einer Aufgabe erkannt wird. Wenn zum Beispiel für Kinder der Sinn und Zweck einer Aktivität ganz einfach der Spaß am Spiel ist, so wird die Lehrerintention meist weit darüber hinausgehen, indem aus der Sicht des Lehrers die Aktivität zum Beispiel auch oder vor allem dazu dient, grammatikalische Strukturen oder Wortschatz zu festigen.

Bei Textpräsentationsformen des ersten, aber vor allem des zweiten Typs (TPF1, TPF2) lässt sich Reziprozität dann herstellen, wenn es dem Lehrer gelingt, die Bedeutung des Lesens in der Fremdsprache und die Funktion einzelner Aufgabenstellungen für den Erwerb dieser Fertigkeit zu vermitteln. Die Möglichkeiten, die TPF3 und TPF4 in diesem Zusammenhang bieten, gehen darüber hinaus. So wird bei Textpräsentationsformen des dritten Typs der Inhalt der Texte wichtig, da daran Aktivitäten anschließen, die sich auf diesen Inhalt beziehen. Die Texpräsentationsformen des vierten Typs lassen sich nicht nur über die Notwendigkeit das Lesen bzw. konkrete Lesestrategien im Unterricht zu trainieren begründen, sondern ermöglichen, wie schon im ersten Punkt angedeutet, einen weit umfassenderen Begründungsrahmen.

Ad 3) Wie oben ausführlich dargestellt, spielt der Schwierigkeitsgrad einer bestimmten Aufgabenstellung für die Qualität der Lernerfahrung eine entscheidende Rolle. Wie auch gezeigt wurde, ist die Beurteilung der Schwierigkeit einer Aufgabenstellung für einen einzelnen Lerner schon eine komplexe Aufgabe. Fast unmöglich erscheint dies, wenn Lehrer mit größeren und heterorgenen Gruppen konfrontiert sind. Aufgaben des Typs 1, 2 und 3 bieten dann nur begrenzt Möglichkeiten für eine innere Differenzierung, die es möglich machen könnte, für jeden Lerner das für ihn geeignete Niveau der Aufgabe zu finden. Vor allem die Textpräsentationsformen des vierten Typs ermöglichen allerdings unterschiedlichste Formen der Differenzierung, die von den Lehrern auf sehr einfache Art und Weise bei der Präsentation des Textes umgesetzt werden können. [65] Dabei kann auch der Lerner von sich aus entscheiden, auf welchem Schwierigkeitsniveau er eine Aufgabe lösen möchte.

Ad 4) Die Möglichkeit zur Mediation im Sinne Feuersteins wird dem Lehrer dann am ehesten gegeben, wenn die Aufgabenstellung es ihm erlaubt, die Lernprozesse einzuleiten, zu erläutern, Aktivitäten der Lerner zu beobachten und auch unterstützend einzugreifen, wobei im Idealfall auch auf individuelle Bedürfnisse einzelner Lerner eingegangen werden sollte. Manche Aufgabenstellungen des ersten Typs, wie die in II.1,1 beispielhaft dargestellte Leseaufgabe aus Themen 1, scheinen diese Anforderungen am wenigsten zu erfüllen: Die Lerner werden relativ lange Zeit mit dem Text allein gelassen, die Art und Weise, wie Lerner den Text lesen, wie sie dem Text Informationen entnehmen, bleibt unreflektiert. Dem Lehrer bleiben wenig Hinweise darauf,

[65] Vgl. dazu die Hinweise zur Differenzierung bei der Textpräsentation im Vorwort von „Grammatik kreativ“ (Gerngroß, Krenn, Puchta 1999)

wo und wie Mediation ansetzen könnte. Wiederum sind es Aktivitäten des vierten Typs, die hier die vielversprechendsten Möglichkeiten bieten: Sowohl die drei Hauptkriterien für gute Mediation (Signifikanz, *purpose*, *shared intention*) sind relativ klar vermittelbar, als auch viele der oben aufgelisteten untergeordneten Kriterien. (II.4,5) Dadurch, dass bei Textpräsentationsformen des dritten und vierten Typs auch die von Feuerstein beschriebenen Phasen klarer unterscheidbar sind, wird es einfacher für den Lehrer, Probleme, die bei der Ausführung einer Aufgabe auftauchen, wahrzunehmen und darauf zu reagieren.
Ad 5) Mit Hilfe von TPF2 kann zwar der Leseprozess in der Fremdsprache bewusst gemacht werden, Sprachlernprozesse selbst allerdings nicht, da dies, wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, auch nicht die Intention dieser Aufgaben ist. Dies kann sehr wohl bei Aufgaben des dritten und vierten Typs der Fall sein, bei denen nicht Lesen, sondern der Spracherwerb selbst im Vordergrund steht.

Schon nach dieser ersten, sehr allgemeinen Analyse, bei der verschiedene Formen der Textpräsentation in Bezug gesetzt wurden zu einer allgemeinen Theorie des Lernens, können Vorteile bestimmter Vorgangsweisen im Unterricht besser beschrieben und begründet werden.
Im Folgenden soll gezeigt werden, wie weit Spracherwerbstheorien und Sprachlerntheorien aus dem Bereich der Psycholinguistik und Lernersprachforschung die bisher vorgebrachten Argumente unterstützen bzw. weitere Argumente für oder gegen bestimmte Formen der Textpräsentation liefern können.
Danach sollen im Sinne von Williams und Burden, die in ihrem Modell *task*, Lehrer, Lerner und das Lernumfeld als zentrale Elemente im Unterrichtsgeschehen definieren, der Lerner und der Lehrer im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Es soll untersucht werden, was beide in den Lernprozess einbringen und wie dies den dynamischen Prozess bei der Durchführung der eben beschriebenen *tasks* beeinflussen kann.
Auf das Lernumfeld soll kurz im letzten Abschnitt dieses Teils eingegangen werden.

# II.5 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN UND MODELLE DES SPRACHERWERBS

Das im vorhergegangenen Kapitel beschriebene sozial-konstruktivistische Konzept ist eine sehr allgemeine Theorie über die Art und Weise wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen und wodurch sie beeinflusst werden könnten. Die daraus abgeleiteten Kriterien für die Beurteilung von Textpräsentationsformen haben aber nur dann Relevanz, wenn auch Theorien über das Lehren und Lernen von Sprachen, sowie die empirischen Daten, die diesen Theorien zu Grunde liegen, die eben gezogenen Schlussfolgerungen bestätigen.
Modelle dafür, wie Sprachen erworben und erlernt werden, stellt vor allem die Psycholinguistik zur Verfügung. Im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem von Interesse, welche Argumente sich aus den Beobachtungen und Theorien der Psycholinguisten für den Einsatz der oben dargestellten Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht ableiten lassen. Deshalb sollen hier zuerst einige Erkenntnisse aus dem Muttersprachenerwerb präsentiert und danach auf ihre Anwendbarkeit bzw. Konsequenzen für die Präsentation von Texten im Unterricht untersucht werden.

## 1 Muttersprachenerwerb

Das Erlernen einer Sprache ist ein hoch komplexer Vorgang, bei dem verschiedenste Faktoren eine Rolle spielen. In seiner „Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts“ stellt Wolfgang Butzkamm eine Verbindung her zwischen Prinzipien, die beim kindlichen Muttersprachenerwerb zu beobachten sind und modernen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen über die fundamentalen Prozesse, die der Evolution zu Grunde liegen. (Butzkamm, 1993, S. 93 ff)
So beschreiben Lorenz (1973) und Riedl (1981) im Anschluss an den Wahrnehmungspsychologen Egon Brunsvik das Leben selbst als einen „erkenntnisgewinnenden Prozess“, der den klassischen drei Schritten induktiver Naturforschung, nämlich dem Sammeln einer Induktionsbasis, ihrem systematischen Ordnen und der Abstraktion einer Gesetzlichkeit „wahrhaft verblüffend analog“ verläuft. Brunsvik hat in diesem Zusammenhang den Begriff des „ratiomorphen Apparats“ geprägt, der diesen unbewusst ablaufenden Erkenntnisprozess in Gang setzt und steuert. Dabei spielen zwei Prinzipien eine fundamentale Rolle:
Erstens erwarten wir bei der Auseinandersetzung mit unserer Umwelt die Wiederkehr des Gleichen, das heißt, wir halten es für wahrscheinlich, dass sich ähnliche Ereignisse unter ähnlichen Bedingungen wiederholen. Dabei verfahren wir nach dem Erfolgsprinzip: Die Bestätigung einer Erwartung macht für uns die nochmalige Bestätigung einer weiteren Erwartung noch wahrscheinlicher. Für das Kind werden auf diese Weise ganze Ereignisfolgen wieder erwartet, ihr Ablauf ist bekannt, sie sind in diesem Sinne vom Kind „verstanden“.
Zweitens erwarten wir, dass wir Ungleiches im Vergleichbaren übersehen dürfen (Abstraktion), und „dass sich ähnliche Sachen, obwohl sie offenbar nicht dasselbe sind, auch in manchen noch nicht wahrgenommenen Eigenschaften als vergleichbar erweisen würden.“ (Riedl 1981, S.93) Butzkamm zeigt an einigen Beispielen, wie sich diese beiden Prinzipien auch im kindlichen Muttersprachenerwerb manifestieren und weist anschließend auf die Bedeutung dieser Mechanismen hin: „Bevor man also Erwerbs- und Lernsituationen auseinanderdividiert, sollte man den gemeinsamen Untergrund allen Lernens kennen“. (Butzkamm 1993, S.99)
Spracherwerb vollzieht sich demnach einerseits in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, andererseits spielen angeborene Voraussetzungen für den Erwerb einer Sprache eine zentrale Rolle. Je nachdem, welche dieser Komponenten bei der Beschreibung des Spracherwerbs betont wird, unterscheidet man gegenwärtig nativistische, interaktionistische und kognitive Spracherwerbstheorien.
Nativistische Theorien postulieren eine uns erblich mitgegebene Sprachverarbeitungsinstanz als Teil unseres ratiomorphen Apparats. Trotz etwas unterschiedlicher Auffassungen über Beschaffenheit und Funktionsweise dieses Apparates meinen verschiedene Forscher wohl im Grunde dasselbe

Phänomen, auch wenn sie ihm unterschiedliche Namen geben: Chomsky spricht von einem *Language Acquisition Device* (LAD) und einer *Universal Grammar* (UG), Slobin von der *language-making capacity* und Butzkamm vom „Sprachsinn" oder von „Sprachintuition". (Butzkamm 1993, S.112)[66]
Beim interaktionistischen und auch beim kognitiven Ansatz steht die Umweltoffenheit im Vordergrund. Das Stichwort „interaktionistisch" weist darauf hin, dass niemand Sprache aus sich selbst heraus erwirbt. Bruner (1983) stellt in diesem Zusammenhang überzeugend dar, wie wichtig für den kindlichen Spracherwerb die Tatsache ist, dass die Mutter noch vor dem Sprachbeginn stabile Interaktionsmuster herstellt und das Kind in feste Rollen hinein drängt. Er stellt somit Chomskys LAD bzw. seiner UG, als jener kognitiven Grundausstattung, die das Kind überhaupt zum Spracherwerb befähigt, sein LASS (*Language Acquisition Support System*) zur Seite. Nach Bruner wird Sprache im Tun erfahren und ist selbst ein Tun. Auch Miller (1976) zeigte, dass die „Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung" eine Handlungslogik ist, das heißt das Kind konstruiert seine Äußerungen zumindest bis in die Dreiwortphase rein nach semantischen Prinzipien, die sein Handlungs- und Situationsverständnis widerspiegeln.
Kognitive Spracherwerbstheorien postulieren und untersuchen innere Operationssysteme zwischen Stimulation und Handlung. Als „kognitiv" gelten in diesem Zusammenhang alle Prozesse, die zwischen sensorischem Input und motorischem Output vermitteln. In Bezug auf den Spracherwerb betonen kognitive Theorien, dass sich das Kind schon vor der Sprache ein Handlungswissen erwirbt, das es erfolgreich einsetzt, um sich der Sprache zu bemächtigen. Die allgemeine kognitive Entwicklung treibt die Sprachentwicklung voran, die daraufhin wieder den Schrittmacher für weitere kognitive Entwicklungen spielen kann.
Alle drei Ansätze sind in der Interpretation Butzkamms als sich gegenseitig ergänzende Betrachtungsweisen eines sehr komplexen Phänomens zu sehen. Sprache wird in einem komplexen Zusammenspiel von angeborenen Fähigkeiten und der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben. Dabei lassen sich weitere charakteristische Prinzipien beobachten:
**1. Komplexitätsreduktion**: Sprache wird schrittweise erworben, indem das Kind unbewusst reduzierte Regeln sucht, die es zunächst durchgängig anwendet, also auch dort, wo sie sonst nicht gelten. Schon 1973 hat Slobin sieben *operating principles* aufgelistet, die Kinder bei der Aufnahme und Verarbeitung von Sprache anwenden (Slobin 1973, S. 175) und mit deren Hilfe sie für sich ein vereinfachtes System der muttersprachlichen Grammatik konstruieren. Auch das, was Wode „Dekomposition" nennt, nämlich die Zerlegung komplexer Strukturbereiche und deren schrittweiser Aneignung, dient dazu, die Lernaufgabe zu vereinfachen. Gleichzeitig wird allerdings von Anfang an mit der Sprache kommuniziert.
Neben diesen „spracherwerblichen Eigenvoraussetzungen der Lerner" (Wode 1981) spielt aber auch die Interaktion mit der Umwelt eine bedeutende Rolle für die Weiterentwicklung der Sprache: „Nicht, was der Lernende allein vermag, sondern wozu er mit Hilfe anderer fähig ist, bestimmt seinen Fortschritt." (Butzkamm 1993, S. 118) Butzkamm zeigt an Hand vieler Beispiele aus dem Muttersprachenerwerb, aber auch aus dem natürlichen Zweitsprachenerwerb wie Eltern, aber auch Altersgenossen als Sprachvermittler fungieren, indem sie sich in ihrem Sprachverhalten der Situation des lernenden Kindes anpassen. Auch dabei steht Kommunikation im Mittelpunkt. Die Sprache wird gelernt, gleichzeitig aber schon benutzt.
**2. Erwerbsreihenfolge**: Empirische Daten aus der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung zeigen, dass Spracherwerb in Phasen verläuft, die für alle Lerner einer bestimmten Sprache gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen. Noch ist ungewiss für welche Bereiche eine für alle Lerner gültige Chronologie dieser Phasen aufgestellt werden kann und wodurch die Dauer dieser Phasen eventuell beeinflusst werden kann.
**3. Die Bedeutung des Übens**: Butzkamm zeigt an Hand vieler Beispiele, wie auch im Mutter- und Zweitsprachenerwerb Formen des Übens auftreten und eine anscheinend wichtige Funktion beim Spracherwerb übernehmen. (Butzkamm, S.62 ff) Butzkamm weist darauf hin, dass im

[66] Sprache leitet sich wohl zunächst aus einem allgemein-kognitiven Handlungswissen ab, danach muss das Kind von einem anfänglich semantisch-pragmatisch bestimmten zu einem syntaktischen Regelsystem gelangen. Auf diesem Weg werden Prinzipien einer angeborenen UG wirksam. (vgl. dazu Felix, zitiert nach Butzkamm 1993, S.122)

Muttersprachenerwerb nicht alles Kommunikation ist, sondern daneben Formen des Übens ohne erkennbare kommunikative Funktion zu beobachten sind. Dabei unterscheidet er:

1. Spontanes Imitieren in Dialogsituationen, aber in übender, sich vergewissender, nicht in kommunikativer Absicht;
2. Monologisch: mit sich selber Sprechen, spiel- und arbeitsbegleitendes Reden;
3. Monologisch: sich selbst übend wiederholen;
4. Monologisch: Variieren und Durchspielen von Sprachmustern

Ähnliche Formen des Übens sind auch im natürlichen Zweitspracherwerb zu beobachten. Butzkamm zieht daraus den Schluss: „Kommunikation ist nicht alles. Selbst unter idealen Bedingungen wird zusätzlich geübt. Dabei spielt das dem Erkennen der Bildungsgesetze dienende Ausreizen und Durchspielen von Satzmustern eine besondere Rolle. (*exploration/consolidation of structures hypothesis*)." (ibid. S.70)

**4. Spracherwerb als Fertigkeitserwerb**: Der Begriff der Fertigkeit kann helfen, den Prozess des Spracherwerbs besser zu beschreiben und zu erklären. Butzkamm definiert Fertigkeiten wie folgt: „Psychologisch gesehen sind Fertigkeiten erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und c) Verbindung mit ausführender Motorik beteiligt." (ibid. S.78) Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen sind in diesem Sinne auch Fertigkeiten, und der Spracherwerb kann zumindest teilweise als ein Erwerb komplexer Fertigkeiten gesehen werden.

Fertigkeiten sind in Teilfertigkeiten zerlegbar, die Schritt für Schritt durch Üben erlernt und automatisiert werden können. Das Ausführen der kompletten Zielfertigkeit ist allerdings mehr als die Summe der Teilfertigkeiten. Ein „Gestaltwandel" findet statt, das gekonnte Tun ist mehr als die bloße Addition von Teilfertigkeiten.

Beim Erlernen einer Fertigkeit spielt ein Modell des fertigen Könnens, an dem man sich orientieren kann, eine wichtige Rolle. Einfache Fertigkeiten sind durch einfache Imitation des Modells zu erlernen, und auch beim Spracherwerb spielen Nachahmung, Imitation und in einer weiterentwickelten Form Identifikation, das heißt die Fähigkeit des Sich-Einfühlens in den Partner, in das sich auch kognitive Momente des Verstehens und der Einsicht hineinmischen, eine wichtige Rolle.

**5. Die Rolle der Bewusstmachung**: Doch nicht alle Fertigkeiten werden durch Beobachten und Probieren, das heißt durch Nachahmung gelernt. Je weniger die zu erwerbenden Fertigkeiten mit naturgegebenen Lebensbedingungen des Menschen verwurzelt sind, desto mehr wird auch der „Intellekt" an ihrem Erlernen beteiligt. Butzkamm listet in diesem Zusammenhang eine Reihe von Tätigkeiten, vom Atmen bis zum Klavier spielen, auf und zeigt die zunehmende Notwendigkeit des bewussten Übens und Erklärens beim Erlernen dieser Tätigkeiten. Komplexe Fertigkeiten müssen in ihre Teilfertigkeiten zerlegt und diese geübt werden. Gleichzeitig ist es aber auch notwendig, immer wieder die Zielhandlung selbst auszuführen. Erklären und Bewusstmachen dieser Prozesse spielt dabei aber eine wichtige Rolle: Beim Erwerb komplexer Fertigkeiten ist Erklären immer mitbeteiligt, also praktisch universal." (ibid. S.83)

Die Frage, welche Prozesse beim Spracherwerb bewusst und welche unbewusst verlaufen, ist wesentlich schwieriger zu beantworten, als dies manche Theorien nahelegen. Einerseits ist ein Teil des Spracherwerbs eine „ratiomorphe Leistung" und nach Lorenz daher „unbelehrbar", das heißt nicht willentlich belehrbar. Andererseits ist auch schon das frühkindliche Sprachverhalten im Prinzip für rationale Korrektur offen, was sich am deutlichsten wohl beim Erwerb des Wortschatzes zeigt. Dazwischen gibt es viele verschiedene Stufen der Bewusstheit. Im Spracherwerb spielen bewusste und unbewusste Prozesse zusammen, bewusst-rationale und unbewusst ratiomorphe Leistungen verbinden sich dabei vielfach.

Die Sprachlernsituation im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich natürlich ganz wesentlich von der Situation des muttersprachlichen Spracherwerbs. Trotzdem lassen sich bei der Analyse des Erstspracherwerbs Anhaltspunkte finden, die die Entscheidung für oder gegen bestimmte Vorgangsweisen im Unterricht begründen helfen können. Butzkamm formuliert dies wie folgt:

Wenn zuweilen der Eindruck entstanden ist, natürliche Erwerbsmechanismen und Unterricht hätten wenig miteinander zu tun, ist dies allein Schuld eines Unterrichts, der erstarrten Lehrtraditionen folgt, statt den Bedürfnissen der Lernenden entgegenzukommen. Wo aber Letzteres geschieht und viel kommuniziert wird, wird auch das Wirken natürlicher Erwerbsprinzipien vielfältig sichtbar. Insofern bildet die Psycholinguistik den Kernbereich jeder Theorie des Lehrens von Sprachen. Mit ihr tritt die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft in eine neue Phase ein. (Butzkamm 1993, S.149)

Welche Konsequenzen sich aus der Analyse des Erstspracherwerbs für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und in der Folge für den Einsatz bestimmter Formen der Textpräsentation im Unterricht ergeben, und inwiefern sich diese Erkenntnisse auch mit Untersuchungsergebnissen aus dem Bereich des gesteuerten Zweitspracherwerbs decken, soll in den folgenden Abschnitten beschrieben werden.

## 2 Spracherwerb im Unterricht

Die Lernsituation im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich in mehreren Punkten ganz wesentlich von der Situation des Erstspracherwerbs: Das Erlernen einer zweiten Sprache im Unterricht spielt sich immer vor dem Hintergrund einer schon erworbenen Sprache ab. Dabei sind muttersprachliche Vorleistungen auf allen Ebenen der Sprache zu beobachten. Eingeschlossen sind dialogische Fähigkeiten, Fähigkeiten im Umgang mit Texten, Schreiben-Können, syntaktisches Wissen, Verständnis für metaphorische Redeweisen und Ironie sowie artikulatorische Fähigkeiten. Diese Vorleistungen der Muttersprache und die sich daraus ergebenden Erleichterungen für den Fremdsprachenunterricht würdigt Butzkamm in seiner *pathfinder hypothesis*. (Butzkamm 1993, S.21) Zusätzlich sind entwicklungspsychologisch bedingte Unterschiede der Lerner und die meist sehr begrenzt zur Verfügung stehende Lernzeit als zwei weitere wesentliche Unterschiede der Erwerbssituation im Unterricht zu beachten. Insofern ergeben sich beim Erwerb einer weiteren Sprache neben positiven auch negative Transfereffekte, die sich besonders auf phonologischer wie lexikalischer Ebene bemerkbar machen. Auf der Ebene der Morphosyntax setzt sich eine sprachimmanente Entfaltungslogik, wie sie ansatzweise in Form von Erwerbssequenzen beschrieben wird, klarer durch. Folgt man der Argumentation Butzkamms, so ist aber ganz eindeutig davon auszugehen, dass die positiven muttersprachlichen Vorleistungen die negativen Transfereffekte (Interferenzen, untypische Vermeidung oder Bevorzugung bestimmter Formen) bei weitem überwiegen. (Butzkamm 1993, S. 122)
Viele der oben genannten, den Erstspracherwerb beeinflussenden Faktoren lassen sich auch in der fremdsprachlichen Unterrichtssituation beobachten. Im Folgenden seien die wichtigsten Prinzipien, die sich sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim gesteuerten Zweitspracherwerb beobachten lassen, überblicksartig aufgelistet:
**1.) Natürliche Erwerbsmechanismen**: Natürliche Erwerbsmechanismen sind in der Unterrichtssituation nicht einfach ausgeschaltet. Für den Unterricht entwirft der Mensch im Sinne einer „natürlichen Künstlichkeit" passende Lehr- und Lerntechniken, die auf natürlichen Lernfähigkeiten aufruhen.[67] Allgemeine kognitive Prinzipien, wie sie im Zusammenhang mit der Beschreibung des ratiomorphen Systems weiter oben dargestellt wurden, sowie speziell auf den Spracherwerb ausgerichtete Mechanismen, - Wode spricht in diesem Zusammenhang von „Linguo-Kognition" (Wode 1981) - , spielen auch im Fremdsprachenunterricht eine Rolle, „allerdings treten sie in Konkurrenz bzw. Interaktion mit Transfereffekten der Erstsprache sowie mit Lehreffekten des Unterrichts." (Butzkamm 1993, S.122)
**2.) Kommunikation und Komplexitätsreduktion**: Wenn natürliche Erwerbsmechanismen auch im Fremdsprachenunterricht zum Zug kommen sollen, erfordert dies eine große Menge von Hör- und Sprechkontakten. Dabei muss die Fremdsprache als Kommunikationsmittel verwendet werden.

[67] Die aus der Evolutionstheorie abgeleitete These, dass für alle Erwerbskontexte einschließlich Unterricht dieselben Erwerbsprinzipien gültig sind, konnte auch empirisch bestätigt werden. (vgl. die Darstellung bei Petit 1985; 1987)

Um den Begriff Kommunikation genauer zu definieren, unterscheidet Butzkamm im Anschluss an eine Diskussion dieses Begriffes zwischen „"sprachbezogener" und „mitteilungsbezogener" Kommunikation. An Hand einiger Beispiele aus dem Muttersprachenerwerb zeigt er, dass Kommunikation oft verweigert wird, wenn sie rein sprachbezogen erfolgt. (ibid. S.153ff) Auch im Fremdsprachenunterricht ist unter Kommunikation mitteilungsbezogene Kommunikation zu verstehen. Die Komplexität dieser Kommunikation muss allerdings auf ein dem Niveau des Lerners entsprechendes Niveau reduziert sein.
Kommunikation bedeutet für Butzkamm aber auch primär dialogisches Sprechen. *Comprehensible input*, der nicht nur situativ sondern auch struktural verstanden werden muss, allein ist zuwenig: „Dazu (zum Input) darf *output* nicht fehlen, da uns in der Regel bis ins strukturelle Detail verständliche Spracheingaben eher im Dialog zuteil werden, in dem wir sprachlich aktiv mitwirken." (ibid. S.145) Butzkamm wird an anderer Stelle noch eindringlicher, wenn es um die Bedeutung der Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht geht:

Eine Sprache kann einwurzeln, wenn sie als **Mittel zur Weltbemächtigung** erlebt wird. ... Das natürliche Prinzip des Spracherwerbs (die „Naturmethode") besteht seinem innersten Wesen nach in der Verknüpfung der Sprache mit der Befriedigung leiblicher, geistiger und seelischer Bedürfnisse. ... das Hauptmittel des Spracherwerbs ist die Sprachverwendung selbst. Kommunizieren und Kommunizieren-Lernen fallen zusammen. ... daraus ergibt sich das **Prinzip der Kommunikation**
**und die funktionale Fremdsprachigkeit** des Unterrichts." (ibid. S.145)

Beachtet werden sollte auch die Art der Beziehung zwischen Eltern und Kind beim Erstspracherwerb, die einerseits durch Freude und Stolz der Eltern über die Entwicklungsschritte des Kindes, andererseits durch das Vertrauen des Kindes in die Allmacht der Eltern, die alles Unbehagen in Behagen verwandeln können, gekennzeichnet ist. Selbstzweifel und lernhemmende Versagensängste, die den Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht behindern können, fehlen im Erstspracherwerb.
**3.) Erwerbsreihenfolge**: Wenn man davon ausgeht, dass auch im Fremdsprachenunterricht natürliche Erwerbsmechanismen wirksam sind, muss auch die Idee und Existenz einer sprachimmanenten Entfaltungslogik reflektiert werden. Die unmittelbarste Umsetzung dieser Idee im Unterricht betrifft den Umgang mit Fehlern. Einerseits wird dem Lerner in manchen Bereichen mehr Zeit zugestanden werden müssen, um bestimmte Entwicklungsstufen zu überwinden. Andererseits muss der Fremdsprachenunterricht auch trachten, mit Hilfe der ihm zur Verfügung stehenden Mittel dem Lerner die kritische Masse von Sprachkontakten zu vermitteln, die es möglich macht, dass sich natürliche Zwischengrammatiken sukzessive entfalten und in einem weiteren Schritt überwunden werden können. Dies wird teilweise nur mit Hilfe von Übungen zu bewerkstelligen sein, die dazu beitragen können, dass „Strukturwissen in Strukturgefühl" verwandelt wird. Auch Bewusstmachung kann einen Beitrag dazu leisten.
Darüberhinaus sind auch bessere Grammatiken und Hinweise für die Lehrtoffprogression zu erwarten, sobald ein *natural syllabus*, vorliegt, der auf gesicherten Ergebnissen beruht
4.) **Üben**: Wie oben ausgeführt wurde, ist im Muttersprachenerwerb nicht alles Kommunikation. Durch monologisches, formbezogenen Spielen bzw. Üben mit Lauten, Wörtern und Strukturen wird die Produktivität sprachlicher Regelungen ausgelotet. Auch in einem Femdsprachenunterricht, der natürliche Erwerbsmechanismen berücksichtigt, müssen daher neben mitteilungsbezogener Kommunikation Formen des Übens ihren Platz haben.
5.) **Fertigkeiten**: Betrachtet man Spracherwerb als ein Erlernen von Fertigkeiten, dann erfordert dies die Beachtung bestimmter Gesetzmäßigkeiten bei der Planung und Gestaltung von Unterricht. Da sich Fremdsprachenerwerb immer vor dem Hintergrund einer schon gelernten Muttersprache abspielt, können schon erworbene Fertigkeiten für den Erwerb der Fremdsprache genutzt werden. In der Muttersprache schon gut beherrschte Fertigkeiten müssen aber, wenn die Ausführung in der Fremdsprache zu Problemen führt, oft wieder in Teilfertigkeiten zerlegt, und diese Teilfertigkeiten müssen neu erlernt und geübt werden. Außerdem kann das Erlernen einer Fertigkeit durch die Präsentation eines Modells und durch Erklärungen erleichtert werden.

6.) **Bewusstmachung**: Auch im Muttersprachenerwerb ist Bewusstmachung von Bedeutung. Ihr Platz im Fremdsprachenerwerb ist unbestritten, wird aber im Vergleich zu Leistungen, die unser ratiomorpher Apparat beim Fremdsprachenerwerb erbringen kann, oft überbewertet. Für den Fremdsprachenunterricht ist vor allem zu überlegen, welche Einsichten in den Sprachbau den Spracherwerb vorantreiben können. Dies wird auch von den Voraussetzungen abhängen, die die einzelnen Lerner mitbringen. Die Geschlossenheit grammatischer Teilsysteme mit einander ausschließender Alternativen, wie sie in Schautafeln und Übersichten dargestellt werden kann, bietet sicher lerntechnische Vorteile. Außerdem bieten Erklärungen Vorteile, wenn dadurch explizites Sprachwissen unmittelbar in Sprachhandeln umgesetzt werden kann. Darüberhinaus ist zu überlegen, wie bewusst gemachte Regeln wieder weggeübt bzw. „weggekürzt"[68] werden können.
Obwohl, wie schon oben ausgeführt, die Erwerbssituation im Fremdsprachenunterricht von ganz anderen Voraussetzungen ausgeht als der Muttersprachenerwerb, scheint es plausibel, anzunehmen, dass die gleichen Mechanismen, die beim Muttersprachenerwerb wirksam sind, auch den gesteuerten Zweitsprachenunterricht beeinflussen. Beim Versuch, aus der Analyse des Erstspracherwerbs genaue Vorgaben für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht abzuleiten, bleiben natürlich viele Fragen offen. So ist zwar durchaus nachvollziehbar, dass mitteilungsbezogene Kommunikation ihren Stellenwert im Unterricht haben sollte. Nicht geklärt ist allerdings, in welchem Ausmaß sie von Übungssequenzen bzw. Aufgabenstellungen, mit deren Hilfe Einsichten in den Bau der Sprache gewonnen werden können, ergänzt werden sollten. Auch die Frage, in welchem Ausmaß und in welcher Form Üben und Bewusstmachung den Spracherwerb beschleunigen können, ist noch im einzelnen zu klären. Trotzdem lassen sich, wie gezeigt werden konnte, aus der Analyse des Muttersprachenerwerbs und des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs einige Hinweise darauf ableiten, wie Fremdsprachenunterricht gestaltet werden könnte, Hinweise, die auch durch neuere Theorien über den Zweitspracherwerb gestützt werden, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden soll.

## 3 Fremdsprachenlerntheorie

Ergänzend zu den eben ausgeführten Erkenntnissen aus der Analyse des Muttersprachenerwerbs sollen im Folgenden einige weitere theoretische Überlegungen dargestellt werden, die helfen, Fremdsprachenlernprozesse im Unterricht zu beschreiben und zu verstehen. Ein theoretisches Konstrukt, das bei der Beschreibung von Fremdsprachenlernprozessen hilfreich sein kann, ist die Idee der „Lernersprache" (*Interlanguages*). Wenn man die fremdsprachige Kompetenz eines Lerners nicht einfach als unvollkommene oder „verstümmelte" Variante der Zielsprache betrachtet, sondern als eigenes sprachliches System, so ist es möglich, auch genauer Prozesse zu beschreiben, die auf dieses System einwirken und dessen Entwicklung beeinflussen. So hat Selinker schon 1972 fünf psycholinguistische Prozesse beschrieben, die hauptverantwortlich für die Entwicklung von Lernersprachen sind, nämlich erstens Transfer aus der Muttersprache oder aus anderen Sprachen, zweitens Transfer aus dem Unterricht, drittens der Einsatz von Lernstrategien, viertens Kommunikationsstrategien und fünftens Übergeneralisierungen. (Selinker, 1972)
Lernersprachen sind dynamische Systeme, die sich in der Regel immer weiter entwickeln, wobei der Lerner sich schrittweise der Zielsprache nähert.[69] Dabei ist es durchaus möglich, dass auf Grund besonderer Faktoren (z. Bsp. Testsituationen, formelle Kommunikation etc.) Lerner auf frühere „Lernstufen" zurückfallen. In den letzten Jahren wurde diese Variabilität von Lernersprachen ausführlicher untersucht. (vgl. Ellis 1994, 119 ff; Vogel 1990, 50 ff)

---

[68] Butzkamm geht im Gegensatz zu Krashen davon aus, dass explizites Wissen, das heißt bewusste Einsichten beim Aufbau einer Fertigkeit helfen können, dass dieses Wissen allerdings später mit den entstehenden größeren Funktionskreisen unterhalb der Bewusstseinsebene verschmilzt und im Endprodukt der gekonnten Ausführung nicht mehr auffindbar ist. (Butzkamm 1993, S. 107)

[69] Vor allem im ungesteuerten Fremdsprachenerwerb treten allerdings immer wieder Fälle auf, wo eine Weiterentwicklung nicht mehr stattfindet. (= Fossilisierung) Der Grund dafür ist oft die Tatsache, dass kommunikative Anforderungen in den wichtigsten Lebensbereichen erfüllt werden können und für den Fremdsprachenlerner subjektiv kein Anlass besteht, seine Kompetenz zu erweitern.

Ein Modell, das die Entwicklung von Lernersprachen darzustellen versucht, geht davon aus, dass Lerner einerseits auf der Grundlage von aktuellen fremdsprachlichen Daten (Input), andererseits auf der Grundlage von vorhandenem Wissen Hypothesen über die Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der neuen Sprache formulieren, diese Annahmen nach und nach überprüfen und - wenn nötig - verwerfen oder verändern. Dabei wird vom einzelnen Lerner aus dem zur Verfügung stehenden Input eine Auswahl getroffen. Dieser *Intake* wird von verschiedenen individuellen Faktoren beeinflusst, wie dem Lernstand, der Motivation, dem Lernstil, Gefühlen und Einstellungen aber auch der augenblicklichen „Empfänglichkeit" des Lerners (psychische Verfassung, Aufmerksamkeit, Müdigkeit, usw.)
Beim Testen bzw. Überprüfen der Hypothesen stehen dem Lerner im allgemeinen drei Verfahren zur Verfügung: (1) Er kann seine Hypothese „rezeptiv" testen, indem er Input sucht, der die Hypothese bestätigt oder widerlegt, (2) er kann Rückmeldungen auf seine eigene Sprachproduktion interpretieren und somit seine Hypothesen „produktiv" testen, oder (3) er kann seine Hypothesen „metasprachlich" überprüfen durch Rückgriff auf „sichere" Informationsquellen wie dem Lehrer, einem Muttersprachler, dem Wörterbuch, der Grammatik, usw. (vgl. Tönshoff 1995)
Das Wissen über die Fremdsprache kann dabei mehr oder weniger „explizit" im Gedächtnis der Lerner repräsentiert sein. Faerch u.a. gehen davon aus, dass durch Prozesse der Bewusstmachung oder Automatisierung implizites Wissen in explizites Wissen und umgekehrt explizites in implizites Wissen umgeformt werden kann. (Faerch u.a. 1984) Durch Üben kann dabei die Abrufbarkeit des Wissens erhöht werden.
Dieses hier nur sehr vereinfacht dargestellte Modell, das zu beschreiben versucht, wie Fremdsprachen im gesteuerten Zweitsprachenerwerb gelernt werden, hat im Rahmen dieser Arbeit vor allem eine Funktion: es bestätigt und ergänzt die bisher angestellten Überlegungen aus dem Bereich der allgemeinen pädagogischen Psychologie und der Spracherwerbsforschung: Wie der zuvor beschriebene sozal-konstruktivistische Ansatz sieht auch dieses Modell den Lerner als jemanden, der aktiv am Sprachlernprozess beteiligt, seine eigene sprachliche Realität in Form seiner Lernersprache konstruiert. Unterricht sollte die Rahmenbedingungen dafür schaffen, dass Lerner mit Situationen konfrontiert werden, in denen sie auf möglichst effiziente Art und Weise ihre Hypothesen über die Fremdsprache aufstellen und überprüfen können. Dass dabei natürliche Erwerbsmechanismen, wie oben dargestellt, nicht ausgeschaltet sind, muss dabei berücksichtigt werden.
Wie schon bei der Darstellung des sozialkonstruktivistischen Ansatzes ausgeführt, spielen auch in diesem lerntheoretischen Modell vier zentrale Elemente eine Rolle: Erstens der Lerner mit allen seinen individuellen Voraussetzungen, die die Art und Weise des *Intake*, sowie dessen Verarbeitung beeinflussen, zweitens der Lehrer, der für die unterrichtlichen Rahmenbedingungen verantwortlich ist, und drittens die Aufgaben mit Hilfe derer bzw. über die der Lerner seine Lernerfahrungen machen kann. Als viertes zentrales Element seien hier die institutionellen Rahmenbedingungen für Unterricht genannt, die natürlich auch Einfluss auf das Unterrichstgeschehen haben.
Bevor auf diese einzelnen Elemente genauer eingegangen wird, sollen im Folgenden die Konsequenzen aus dem bisher Gesagten für die Beurteilung bestimmter Formen der Textpräsentation zusammengefasst werden.

# 4 Textpräsentationsformen und Modelle des Spracherwerbs - ein Resümee

Im vorangegengenen Kapitel wurden verschiedene Erkennnisse aus der Spracherwerbsforschung diskutiert und mögliche Konsequenzen, die sich daraus für die Gestaltung von Unterricht ergeben, beschrieben. Im Folgenden sollen davon Kriterien für die Beurteilung der in Kapitel vorgestellten Textpräsentationsformen abgeleitet werden. Wie im vorangegangenen Abschnitt sollen wiederum zuerst die wichtigsten Punkte der vorangegangenen Diskussion zusammengefasst werden, um anschließend zu zeigen, welche der vier Textpräsentationstypen den von der Spracherwerbsforschung für den Unterricht vorgegebenen Prinzipien am ehesten entsprechen. Folgende Punkte sind auf Grund der Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht zu beachten:

1.) Natürliche Erwerbsmechanismen/Hypothesen bilden: Im Fremdsprachenunterricht wirken natürliche Erwerbsmechanismen weiter. Der Lerner überprüft und testet bewusst oder unbewusst Hypothesen über die Fremdsprache und entwickelt auf diese Weise seine Lernersprache weiter.
2.) Komplexitätsreduktion und Kommunikation/*Input* und *Intake*: Eine Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts für Lehrbuchautoren und FremdsprachenlehrerInnen liegt darin, für den Unterricht *tasks* zu entwerfen, bei denen einerseits die sprachliche Komplexität reduziert ist, die aber kommunikativ für die meisten Lerner noch immer interessant sind. Das Ziel ist es, Input so zu planen, dass von möglichst vielen Lernern der qualitativ und quantitativ beste *Intake* erzielt werden kann.
3.) Erwerbsreihenfolge/*Input* und *Intake*: Solange nicht mit gesicherten Ergebnissen über natürliche Erwerbsreihenfolgen und deren Konsequenzen für den gesteuerten Zweitsprachenerwerb gearbeitet werden kann, muss Unterricht möglichst flexibel auf darauf reagieren können, dass sich Lerner was ihre Lernersprachentwicklung betrifft auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus befinden.
4.) Üben/Umwandlung von explizitem in implizites Wissen und Verfügbarmachung des Wissens: Unterricht muss sinnvolle Formen des Übens beinhalten.
5.) Fertigkeiten: Wenn fremdsprachige Kompetenz als Beherrschung unterschiedlicher Fertigkeiten definiert werden kann, sollte bei der Unterrichtsplanung auf einer übergeordneten Ebene auch mit reflektiert werden, was Fertigkeiten sind und wie sie erlernt werden können.
6.) Bewusstmachung/Hypothesen bilden bzw. -testen: Dort wo Bewusstmachung einen Beitrag dazu leisten kann, dass Lernersprachen weiterentwickelt werden und sich der Zielsprache annähern, sollten Formen der Bewusstmachung eingesetzt werden.

Ad 1) Natürliche Erwerbsmechanismen werden im Muttersprachenerwerb vor allem dann wirksam, wenn es dem Kind gelingt, im Dialog mit seinen Bezugspersonen (1) die Situation zu verstehen, (2) diese Situation mit sprachlichen Äußerungen zu verknüpfen und (3) darauf verbal oder nonverbal zu reagieren. Voraussetzung sind eine hohe Zahl von Sprachkontakten und die regelmäßige Wiederkehr ähnlicher Situationen.
Aus dieser Sicht ist es fraglich, inwiefern Textpräsentationsformen des ersten und zweiten Typs in der Lage sind, möglichst vielen Lernern Rahmenbedingungen zu bieten, die diesen muttersprachlichen Bedingungen ähnlich sind. Wie in Kapitel II.1 gezeigt wurde, geht es bei TPF1 und TPF2 meist darum, den Inhalt eines Textes zu verstehen, auch wenn man nur wenige Textdetails verstanden hat. Dabei sollen erwartungsgeleitete Verarbeitungsprozesse helfen.
Auf den ersten Blick weist diese Situation Ähnlichkeiten mit der muttersprachlichen Erwerbssituation auf, in der auch Situationsverständnis dem Sprachverständnis vorangeht oder dieses zumindest begleitet. Im Gegensatz zur Situation im Erstsprachenerwerb wird hier allerdings der sprachliche Input und auch die „Situation", in diesem Fall der Text, nicht vereinfacht, geschweige denn wiederholt. Es gibt kaum Möglichkeiten, Verstandenes im Dialog zu testen oder auf andere Art und Weise Hypothesen über den Bau der Fremdsprache selbst zu überprüfen.
Auch wenn das „Verstehen" des Textes gelingen sollte, verfügt der Lerner über diese Textinformation am Ende des Leseprozesses „nur" in einer „entsprachlichten" Form (s. Butzkamm S. 32, S.48, S. 146). Wenn er den Textinhalt wiedergeben möchte, muss dies mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln geschehen, nicht mit den sprachlichen Mitteln des Textes. Die „Hebammenfunktion", die Eltern oder andere Bezugspersonen im Muttersprachenerwerb leisten, kann ein Text nicht leisten (natürlicher Zweitsprachenerwerb s. Hatch 1978, zitiert nach Butzkamm S.32).
Textpräsentationsformen des vierten Typs allerdings scheinen den Bedingungen, unter denen natürliche Erwerbsmechanismen wirksam werden, viel eher zu entsprechen: Texte werden mehrfach präsentiert, es gibt die Möglichkeit, bei der Interaktion mit Lehrern oder Kollegen Hypothesen über den Text zu testen, Hypothesen, die sich sowohl auf formalsprachliche als auch auf die semantische und funktionale Ebene des Textes beziehen können. Darüberhinaus kann der Text zu einem Modell der eigenen Produktion werden. Von den weiter oben vorgestellten *Resource*

*books* versucht vor allem „Der Pfeil im Schokoladekuchen“ die Situation des Erstsprachenerwerbs im Unterricht abzubilden.
Ad 2) Auch in diesem Punkt haben Textpräsentationsformen des vierten Typs, TPF4, ganz eindeutig Vorteile gegenüber den anderen drei Typen. Wie schon in Kapitel II.4,6 ausgeführt, ist es einfacher, die Komplexität der Aufgabe, aber auch die sprachliche Komplexität bei TPF4 zu variieren. Auch Kommunikation, die sowohl sprach- als auch inhaltsbezogen sein kann, entsteht, wie eigene Unterrichtsprojekte (Aigner, Kneißl 1997) aber auch andere empirische Studien (Murray 1995) gezeigt haben, im Rahmen dieser Textpräsentationsformen.
Ad 3) Fremdsprachenunterricht findet in den meisten Fällen in größeren Gruppen statt. Wenn man davon ausgeht, dass natürliche Erwerbsreihenfolgen im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen können, muss davon ausgegangen werden, dass jeder Lerner andere Erwerbsstufen durchlaufen hat. Wie oben erwähnt ist noch unklar, in welcher Form Fremdsprachunterricht intervenieren kann, um Lernern zu helfen Erwerbsstufen schneller zu durchlaufen. Butzkamm weist darauf hin, dass es einerseits notwendig ist, Fehler der Lerner zu korrigieren, auch wenn es möglich ist, dass die Lerner noch nicht in der Lage sind, diese Fehler zu vermeiden, und dass andererseits wichtige Strukturen bewusst gemacht und geübt werden müssen. (Butzkamm 1993, S.129 ff) Darüberhinaus dürfte ein zyklisches Wiederholen relevanter Strukturen dazu beitragen, Lernern zu helfen, bestimmte Erwerbsstadien zu überwinden.
Textpräsentationsformen des ersten, zweiten und meist auch dritten Typs überlassen die Konfrontation der Lerner mit bestimmten Strukturen dem Zufall. Im Vordergrund steht das Verstehen eines Textes. Wenn dabei authentische Texte verwendet werden und nur bestimmte Teile des Textes verstanden werden müssen, bleibt es ganz dem Zufall überlassen, welcher Wortschatz und welche Strukturen im Rahmen dieses Verstehensprozesses eine Rolle spielen.
Bei Textpräsentationsformen des vierten Typs, bei denen vielfach von den Lehrern bearbeitete Texte verwendet werden, ist es einfacher, relevante Strukturen bzw. relevanten Wortschatz auszuwählen, mit denen die Lerner konfrontiert werden sollen. Bewusstmachung und Üben in Form eines mehrmaligen Wiederholens der relevanten Struktur ist in die Aufgabenstellung integriert.
Es darf nicht erwartet werden, dass alle Lerner nach dem intensiven Üben bestimmter Strukturen im Unterricht diese auch „beherrschen“, denn: „Gewissheit über den Stand der inneren Grammatik ist am ehesten aus der Art und Weise zu schöpfen, wie Sprecher sich frei äußern und dabei ihre Sätze bilden.“ (Butzkamm 178) Eigene Experimente mit verschiedenen Formen der Textpräsentation scheinen diese Feststellung Butzkamms zu bestätigen: Trotz intensiven Übens bestimmter Strukturen mit Hilfe traditioneller Grammatikübungen, im konkreten Fall des Konjunktiv II und des Passivs, wurden diese Strukturen bei der „freien Rekonstruktion“ eines Textes, der im Unterricht in der Form eines Diktogloss präsentiert wurde (s.II.1,5; Wajnryb 1990), von den Studenten vermieden bzw. nicht verwendet, obwohl diese Strukturen im Text selbst vorkamen und obwohl die Studenten auch während der Rekonstruktionsphase die Möglichkeit hatten, den Text noch einmal zu lesen. Auch bei der Durchführung der Unterrichtsvorschläge aus „Grammatik kreativ“ ist zu beobachten, dass viele Lerner trotz intensiver Vorarbeit, das heißt trotz vorangegangenem Üben, bei der halbfreien Anwendung bestimmter Strukturen am Ende der Unterrichtssequenzen Probleme haben. Dies könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass das Bewusstmachen und Üben von relevantem sprachlichen Input zwar wichtig sein kann, allein aber noch nicht sicherstellt, dass bestimmte Strukturen von den Lernern auch wirklich erworben werden. TPF 4 bieten die Möglichkeit immer wieder relevanten Input an die Lerner heranzubringen, der intensiv wahrgenommen und verarbeitet wird und dadurch bei allen Lernern, auch wenn diese sich auf verschiedenen „Erwerbsniveaus“ befinden, etwas zur Lernersprachentwicklung beitragen kann.
Ad 4) Üben bedeutet in diesem Zusammenhang die wiederholte Konfrontation der Lerner mit bestimmten Strukturen oder Wörtern bzw. die Wiederholung dieser Wörter und Strukturen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich die Abrufbarkeit der sprachlichen Information, sowohl

rezeptiv als auch produktiv verbessert und sich dort, wo dies möglich ist, explizites in implizites Wissen verwandelt.
Textpräsentationsformen des ersten und zweiten Typs bieten nur bedingt Möglichkeiten des Übens. Wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, steht auch nicht das Üben von Sprache im allgemeinen, sondern die Bewusstmachung bzw. das Üben von Teilfertigkeiten, von denen angenommen wird, dass sie für das Lesen im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind, im Vordergrund. Es ist durchaus möglich, dass als Nebeneffekt einige Studenten einige der in den Texten vorkommenden Wörter bzw. Strukturen üben, indem sie diese wiedererkennen und dadurch schon bestehende Gedächtnisspuren verstärken. Ob dies geschieht, bleibt im allgemeinen allerdings dem Zufall überlassen.
Bei Textpräsentationsformen des dritten Typs ist eine Form des Übens in die Aufgabenstellung integriert, indem Information aus dem Text in einer daran anschließenden Aufgabe wiederverwendet werden muss. Inwiefern dabei ganz konkreter Wortschatz und ganz bestimmte sprachliche Strukturen geübt werden, und wie intensiv dieser Wortschatz und diese Strukturen geübt werden, hängt auch davon ab, ob es für die Bewältigung der Aufgabe ausreicht, die Textinformation in „entsprachlichter" Form weiterzuverwenden, oder ob sprachliche Elemente aus dem Text wieder aufgegriffen und verwendet werden müssen.
Noch intensivere Formen des Übens sind in TPF4 integriert: Texte werden gehört, gelesen, schriftlich oder mündlich reproduziert, rekonstruiert und nach der Reproduktionsphase oft als Modell für die eigene Sprachproduktion verwendet. In „Grammatik kreativ" wird diese Form der Textbearbeitung auch von verschiedenen Memorierungsübungen begleitet. So ergibt sich sowohl quantitativ, das heißt auf Grund der Zahl der Wiederholungen als auch qualitativ, das heißt was die Form und Art der Wiederholungen betrifft, eine hohe Übungsintensität. Auf die Qualität von Übungssequenzen soll noch in einem der späteren Kapitel Bezug genommen werden. (s.II.6,1)
Ad 5) Wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, spielt der Fertigkeitsbegriff bei der Begründung von Textpräsentationsformen des ersten Typs eine wichtige Rolle. So geht es in Westhoffs Übungsprogramm darum, im Fremdsprachenunterricht Teilfertigkeiten zu üben, von denen auf Grund einer vorangegangenen Analyse der Zielfertigkeit angenommen werden kann, dass sie bei der Durchführung dieser Zielfertigkeit von Bedeutung sind. Als bedeutende Teilfertigkeiten für fremdsprachige Leser werden Formen des kontextuellen Ratens, Anwendung von Wortbildungsregeln, eine bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte für das Verstehen des Textes relevante Elemente usw. identifiziert und als zu übende Teilfertigkeiten vorgeschlagen (s.I.2,3).
TPF2 sollen den Erwerb der Fertigkeit Lesen unterstützen. In diesem Zusammenhang wurde schon im ersten Teil dieser Arbeit auf einige grundsätzliche Probleme hingewiesen: Erstens unterscheiden sich in einigen Punkten die Auffassungen darüber, welche kognitiven Prozesse beim Lesen eine Rolle spielen (s. die unterschiedlichen Auffassungen über die Bedeutung des vorhersagenden Lesens bei Lutjeharms und Westhoff, s.I.2,3.2). Zweitens wird bei Aussagen über fremdsprachliches Lesen kaum reflektiert, in welcher Art und Weise sich fremdsprachiges Lesen vom muttersprachigen Lesen unterscheidet und auf welche muttersprachlichen Teilfertigkeiten im Unterricht zurückgegriffen werden kann. Drittens wird die Relevanz verschiedener Teilfertigkeiten in Bezug auf den Erwerb der Lesefertigkeit aber auch bezüglich allgemeiner sprachlicher Kompetenzen wenig bis kaum beachtet. Als viertes Problem sei an dieser Stelle auch auf unterschiedliche Auffassungen über die Natur von Fertigkeiten im allgemeinen hingewiesen. So gibt es durchaus auch Kritik an der Orientierung der Fremdsprachendidaktik an einem Fertigkeitsbegriff, der Sprachkompetenz als Summe verschiedener Einzelfertigkeiten wie Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben definiert.[70] (s. Wienold, 1973, Portmann 1991, S.28 ff) Diese Kritiker postulieren einen umfassenden Fertigkeitsbegriff, der die Gemeinsamkeiten und Verknüpfung dieser Fertigkeitsbereiche betont.

[70] Schwerdtfeger versucht auch das Sehverstehen als fünfte wichtige Fertigkeit zu etablieren. (Schwerdtfeger 1989)

TPF2 können für den Spracherwerb aber durchaus sinnvoll sein, wenn diese eben aufgezählten Punkte beim Einsatz mit bedacht werden.
Im Rahmen von TPF3 wird zwar gehört, gesprochen, gelesen und geschrieben, doch werden diese Fertigkeiten selbst nicht reflektiert oder in Form von Teilfertigkeiten systematisch bewusst gemacht und geübt. Es bestünde zwar durchaus die Möglichkeit, die Aufgabenstellungen mit systematischen Fertigkeitstraining zu verbinden, dagegen spricht im Rahmen dieser Aufgabenstellungen allerdings die Betonung des inhaltlichen und thematischen Bereiches, der einer metasprachlichen Reflexion kaum Raum gibt.
TPF4 bieten die Möglichkeit, im Sinne von Wienold und Portmann von einem engen Verständnis des Fertigkeitsbegriffes wegzugehen und den Begriff weitaus umfassender auf die gesamte Fremdsprachenkompetenz anzuwenden. Doch auch im Rahmen eines auf das Lesen reduzierten Fertigkeitstrainings weist dieser Textpräsentationstyp Übungsmöglichkeiten auf: Wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, spielt die rasche Worterkennung beim Lesen eine große Rolle. Gerade in diesem Bereich haben die Aufgabenstellungen durchaus Relevanz, indem Wörter mehrmals präsentiert und auch reproduziert werden müssen. Auch die Gewöhnung an fremdsprachige synaktische Muster, wodurch eine adäquate syntaktische Erwartungshaltung aufgebaut werden kann, die wiederum für das Lesen in der Fremdsprache von Bedeutung ist (s.I.2,3.2.3.4), sollte durch die intensive Art der Präsentation wirksamer vor sich gehen. Erwartungsgeleitete Prozesse werden einerseits durch Vorentlastungsübungen, andererseits im Rahmen der Textrekonstruktion in der Gruppe initiiert. Dabei ist auch kontextuelles Raten oder Raten mit Hilfe von Wissen über logische Srukturen bzw. Wissen über die Welt notwendig. TPF4 eröffnen damit sowohl Möglichkeiten, fremdsprachige Lesefertigkeit zu üben, als auch Teilfertigkeiten, die für andere Kompetenzbereiche von Relevanz sind, zu thematisieren. Da durch die Aufgabenstellung selbst automatisch Sprache zum Thema wird, fällt es leichter als bei Textpräsentationsformen des dritten Typs, Sprache zu reflektieren.
Ad 6) TPF2 erfordern Formen der Bewusstmachung, die das Erlernen von Teilfertigkeiten unterstützen. In einem weiteren Schritt können diese Fertigkeiten dann automatisiert werden. Westhoff zeigt in seinen Beiträgen unter Bezugnahme auf Vygotsky und Leontèv wiederholt auf, wie Fertigkeiten erworben werden können. (s.I.2,3.1.3) Die Art des Textes und der Textinhalt spielen für Westhoff bei der Vermittlung der Lesefertigkeit eine untergeordnete Rolle. Das Training der Fertigkeit selbst steht im Vordergrund.
Im Gegensatz dazu steht bei TPF3 die inhaltliche Komponente der zu lösenden Aufgabe an erster Stelle. Auch im Rahmen dieser Textpräsentationsformen wären Formen der Bewusstmachung theoretisch denkbar, entsprechen allerdings nicht unbedingt dem Charakter der Aufgabenstellung.
Wie schon unter Punkt 5 erwähnt, thematisieren Aufgabenstellungen des vierten Typs von sich aus sprachliche Phänomene, indem die Lerner Texte reproduzieren und rekonstruieren müssen, wobei sie ihre Ressourcen einsetzen. Insofern erscheint es durchaus sinnvoll, diesen Prozess durch zusätzliche Bewusstmachung unterschiedlicher Problemlösestrategien zu unterstützen.

Wie am Anfang dieses Kapitels gezeigt wurde, weisen Spracherwerbstheorien und Theorien der Lernersprachentwicklung auf wichtige Faktoren hin, von denen angenommen werden kann, dass sie für den Spracherwerb ganz allgemein und für den Fremdsprachenerwerb im Besonderen von Bedeutung sind. Im Folgenden wurde dann versucht, zu beschreiben, inwiefern diese Faktoren auch im Rahmen der in Kapitel II.2 beschriebenen Textpräsentationsformen eine Rolle spielen. Dabei konnte gezeigt werden, dass prinzipiell bei allen vier Typen von Textpräsentationsformen wesentliche Faktoren, die für den Spracherwerb wichtig sind, von Bedeutung sei können, dass aber vor allem die vierte Form der Textpräsentation potentiell am geeignetsten erscheint, Spracherwerb zu fördern, indem sich für die Gestaltung von Unterricht in Zusammenhang mit allen sechs oben dargestellten Faktoren für Lehrer und Lerner der größte Gestaltungsspielraum ergibt.
Im Folgenden wird es darum gehen, die hier noch relativ allgemein formulierten Aussagen zu präzisieren und durch eine genauere Analyse verschiedener Aspekte des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs zu unterstützen. Dabei sollen zuerst Aspekte diskutiert werden, die eher

durch den oder die Lerner beeinflusst werden, danach sollen Faktoren betrachtet werden, die durch den Lehrer in die Sprachlernsituation eingebracht werden und schließlich sollen ergänzend allgemeine Rahmenbedingungen reflektiert werden, die Einfluss auf die Art des Lernprozesses haben können.

# II.6 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN AUS DER SICHT DES LERNERS

Der Lerner steht und stand immer schon im Zentrum des Unterrichtsgeschehens und im Zentrum unterrichtstheoretischer Betrachtungen. Im Kapitel II.4 wurden der Lerner, der Lehrer, der *task* und der Kontext des Unterrichtsgeschehens als die vier grundlegenden Bezugspunkte definiert, wenn es darum gehen soll, Unterricht zu analysieren. Dabei sind alle diese Elemente untereinander verknüpft und beeinflussen sich in einem dynamischen Wechselspiel gegenseitig.
Im Folgenden soll versucht werden, einige der lernerabhängigen für den Fremdsprachenlernprozess relevanten Faktoren zu beschreiben. Dabei sollen vor allem jene Faktoren herausgearbeitet werden, die aus heutiger Sicht hauptverantwortlich für einen möglichst raschen und effizienten Zweitsprachenerwerb sein können. Danach soll, wie schon in den vorangegangenen Kapiteln, diskutiert werden, inwiefern es mit Hilfe bestimmter Formen der Textpräsentation möglich ist, im Unterricht Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen diese Faktoren wirksam werden können.
In den vergangenen Jahren hat sich die Diskussion um die Rolle des Lerners im Fremdsprachenlernprozess auf die individuellen Unterschiede zwischen einzelnen Lernern konzentriert. Auf diese individuellen Unterschiede soll auch hier noch genauer eingegangen werden. Zuerst müssen allerdings einige Erkenntnisse aus dem Bereich der kognitiven Psychologie, die für den Einsatz bestimmter Formen der Textpräsentation Relevanz und die wohl für alle Lerner Gültigkeit haben, herausgearbeitet werden. Diese Erkenntnisse lassen sich wahrscheinlich am klarsten mit Hilfe von Modellen über die Struktur und Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses darstellen.

## 1 Gedächtnis und Fremdsprachenunterricht

In den letzten Jahren wurde wiederholt versucht, Erkenntnisse der Gehirnforschung für den Unterricht im allgemeinen und für den Fremdsprachenunterricht im Besonderen anwendbar zu machen. Wie dazu mehrfach kritisch festgestellt wurde und worauf auch schon in den einleitenden Kapiteln dieser Arbeit hingewiesen wurde, geht der Versuch, aus den Beschreibungen der Gehirnforscher darüber, wie unser Gedächtnis strukturiert ist und wie es arbeitet, direkte Anleitungen für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht abzuleiten, oft zu weit.[71] Dieser Fehler soll hier vermieden werden, indem bei der Beschreibung der Struktur und Funktionsweise des Gedächtnisses nur auf gesicherte Ergebnisse zurückgegriffen wird und danach ganz vorsichtige und keinesfalls voreilige Schlüsse gezogen werden sollen.
Der Versuch, hier eine umfassende Wiedergabe einer sehr komplexen Forschungslage zu geben, würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen und auch meine Kenntnisse und Kompetenzen übersteigen. Die Überlegungen auf den nächsten Seiten beruhen daher auf einer starken Selektion relevanter Forschungergebnisse, wobei die mögliche Anwendung der dargestellten Forschungsergebnisse für den Fremdsprachenunterricht als wichtigstes Kriterium für die Auswahl im Vordergrund stand. Grundlage für die folgenden Ausführung war vor allem Stevicks überarbeitetes und 1996 neu herausgegebenes Buch „Memory, Meaning & Method".
Wie Stevick ausführt, wird der Begriff „Gedächtnis" für verschiedenste, sehr unterschiedliche und komplexe Inhalte verwendet. (Stevick 1996, S. 3ff) So ist das englische Wort *memory* einerseits die metaphorische Beschreibung für die Summe aller Veränderungen in unserem Gehirn, die ein Resultat unserer Erfahrungen bzw. den erinnerten Teilen unserer Erfahrungen darstellt. In diesem Sinn bezeichnet der Begriff *memory* ein „Produkt". Im Deutschen unterscheiden wir in diesem Zusammenhang zwischen Gedächtnis und Erinnerungen. Im Deutschen wie auch im Englischen

[71] Vgl. z.B. die Diskussion über die Funktionsaufteilung der rechten und linken Gehirnhälfte und die davon abgeleiteten Anwendungsvorschläge für die Unterrichtspraxis. (List 1995)

wird das Wort Gedächtnis im metaphorischen Sinn häufig auch verwendet, um einen Ort anzugeben, in oder an dem etwas gespeichert wird. Eine dritte Verwendungsweise bezieht sich auf die Fähigkeit, die Gedächtnisinhalte, das heißt die zuvor beschriebenen Produkte abzurufen (Er hat ein gutes Gedächtnis) und eine vierte Verwendung des Wortes bezieht sich auf die Prozesse selbst, die zu diesen konkreten Produkten führen. (Sein Gedächtnis lässt ihn im Stich).
Die Metasprache, die verwendet wird, um über das Gedächnis und die damit zusammenhängenden Prozesse zu schreiben, ist vage und verwirrend. Ellis führt dies teilweise auf den hohen Abstraktionsgrad zurück, der bei Beschreibungen von Prozessen, die im Gedächtnis ablaufen, notwendig ist. (Ellis 1986, S. 166) Dies muss mit berücksichtigt werden, wenn im Folgenden zuerst auf die erste Verwendungsweise des Wortes eingegangen wird und mögliche Gedächtnisinhalte beschrieben werden. Danach sollen die Prozesse, die zur Speicherung dieser Inhalte führen, dargestellt werden.

### 1.1 Gedächtnisinhalte

Ganz allgemein muss darauf hingewiesen werden, dass „sich erinnern" mehr bedeutet als nur zu reproduzieren, was wir in der Vergangenheit gehört oder gesehen haben. „Erinnerungen" betreffen immer auch das, was wir mit diesen Erinnerungen tun wollen und die Art und Weise, wie uns diese Erinnerungen persönlich betreffen. Alles, was wir über das Gedächtnis erfahren können bzw. der Gedächtnisleistung zuschreiben, müssen wir über beobachtete Verhaltensänderungen von Personen rekonstruieren, wobei diese Verhaltensänderungen mit gemachten Erfahrungen in der Vergangenheit korrelieren. Indizien dafür, dass etwas „gelernt" wurde, ergeben sich aus der Beobachtung von geändertem Verhalten. Dieses geänderte Verhalten wiederum basiert auf einer Veränderung dessen, was erinnert wurde.
Gedächtnisinhalte sind also Ereignisse oder Teile von Ereignissen, die wir wieder abrufen können. Am offensichtlichsten sind Gedächtnisinhalte, die sich auf **sensorische Informationen**, das heißt Informationen, die über die Sinne aufgenommen wurden, zurückführen lassen. Eine seit 1909 etablierte Liste zählt in diesem Zusammenhang sieben sensorische Kategorien auf: *visual, auditory, cutaneous, kinesthetic, gustatory, olfactory* und *organic*. (Stevick 1996, S.6). Daneben sind allerdings auch andere Formen von Information, die in Zusammenhang mit bestimmten Ereignissen gespeichert werden und die weniger offensichtlich sind, von großer Bedeutung für das Funktionieren des Gedächtnisses.
Die wichtigsten davon sind **Emotionen** (*emotions*), **Intentionen** (*purposes*), **funktionale Charakteristiken** (*operating characteristics*), **kognitive Operationen** (*cognitive operations*), **Metakognition**, **Sprache** und **Zeit**. (Stevick 1996, S.4ff) Obwohl es unmöglich ist, hier auf Details einzugehen, sollen zur Verdeutlichung einige Hinweise zu diesen Kategorien gemacht werden:
Die Rolle von **Emotionen** in Zusammenhang mit Gedächtnisleistungen ist noch nicht ganz geklärt und ist auch wesentlich komplexer als dies Krashens Modell eines affektiven Filters nahelegt. (Krashen 1983) Etliche Forschungsergebnisse legen aber nahe, dass nicht nur einzelne Wörter gemeinsam mit affektiven Informationen gespeichert werden (Zurif und Caramazza, 1974), sondern jede Form von Information (Bogoch, 1968) und vor allem auch sprachliche Information (Pulvermüller und Schumann, 1994)
Auch für die Bedeutung von **Intentionen** beim Erinnern von Informationen, wobei unter Intentionen auch Bedürfnisse, Motive und Motivation verstanden werden sollen, gibt es empirische Belege. So beschreiben Pulvermüller und Schumann Erfolge bei der Therapie von Aphasie Patienten, wenn in der Kommunikation deren Bedürfnisse und Ziele thematisiert werden. Weinstein und Mayer (1986) berichten in anderem Zusammenhang davon, dass der Zweck, für den Notizen gemacht werden, großen Einfluss auf das Behalten der notierten Information hat. Dies gilt wohl nicht nur für das Notizen machen, sondern auch für andere Aufgabenstellungen. Stevick schlägt für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts die Unterscheidung von *academic motivations* und *life motivations* vor. *Academic motivations* sind für ihn: „(1) to get the right answer, (2) to keep the teacher happy, und (3) to enhance one`s stand in the class" (Stevick 1996, S.8) *Life motivations*, die aus seiner Sicht für das Erlernen einer Fremdsprache von größerer Bedeutung sind, decken sich

großteils mit den von Maslow beschriebenen Bedürfnissen (s.II.4,2). Stevick weist auch darauf hin, dass sich Motivationen und Bedürfnisse meist überlappen und eine getrennte Auflistung einzelner Bedürfnisse daher oft nicht zielführend ist.

**Funktionale Charakteristiken** (*operating characteristics*) sind Informationen darüber, was ein bestimmtes Element bewirken, bzw. wie es verwendet werden kann. Stevick zitiert in diesem Zusammenhang ein Experiment, bei dem verschiedene Schachspieler 5 bis 10 Sekunden lang Figuren auf einem Schachbrett betrachten mussten und danach die Position der Figuren rekonstruieren sollten. Wenn die Figuren ganz zufällig auf dem Brett verteilt worden waren, konnten alle Versuchspersonen ungefähr sechs Positionen rekonstruieren. Wenn die Position der Figuren allerdings der Position in einem richtigen Spiel entsprach, gab es signifikante Unterschiede zwischen guten und schlechten Schachspielern. Laut Stevick handelt es sich um dasselbe Phänomen, wenn fortgeschrittene Lerner ohne Probleme Wortstellungsregeln richtig anwenden. (Stevick 1996, S.11)

Eine weitere Form von Information, die gemeinsam mit bestimmten Ereignissen gespeichert wird und die vor allem in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht bedeutsam erscheint, sind **kognitive Operationen**, die im Rahmen einer Aufgabenstellung durchgeführt werden. Rabinowitz hat in diesem Zusammenhang Experimente durchgeführt, bei denen Versuchspersonen einmal Wörter als Ganzes erinnern und reproduzieren mussten und sich ein anderes Mal Wörter nur mit Hilfe der Vorgabe von Wortteilen merken sollten. Ihre Studie belegte, dass die kognitiven Operationen gemeinsam mit den Wörtern gespeichert wurden und dazu beitrugen, das Wort später wieder leichter abrufen zu können. (Rabinowitz 1990, S.72)

Der Begriff **Metakognition** bezeichnet das Wissen einer Person über ihr eigenes Wissen. Wir wissen sehr oft, was wir wissen bzw. wissen wir, unter welchen Bedingungen unser Wissen angewandt werden kann und wir wissen oft, wie wir unser Wissen kontrollieren oder verwenden.

**Sprache** ist ein Mittel, um Informationen aufzunehmen oder weiterzugeben. Die Informationen, die in Zusammenhang mit Sprache gespeichert werden können, sind unter anderen: Artikulation, Muskelbewegungen beim Schreiben, Töne und Geräusche, Buchstabenfolgen, der Gesamteindruck einer geschriebenen Form, phonetische, syntaktische und semantische Eigenschaften eines Wortes, oder linguistische Beziehungen und Strukturen.

Eine weitere Form von Information, die in Zusammenhang mit Ereignissen gespeichert werden kann, hat mit dem Faktor **Zeit** zu tun. Wir erinnern uns meist mehr oder weniger genau daran, vor wie langer Zeit ein Ereignis stattgefunden hat (Zeitpunkt), wie lange dieses Ereignis gedauert hat (Dauer), und wie oft sich ähnliche Ereignisse wiederholt haben (Frequenz). Gedächtnisinhalte, die in Zusammenhang mit dem Faktor Zeit stehen, sind besonders bedeutend für den Teil des Gedächtnisses, der als „episodisches Gedächtnis" bezeichnet wird. (s.II.6,1.2.1)

Alle diese Gedächtnisinhalte, alle diese unterschiedlichen Daten sind durch zwei weitere grundlegende Faktoren bestimmt: durch ihre Größe und Komplexität, sowie durch ihren Abstraktionsgrad. Schon einzelne Buchstaben unterscheiden sich durch eine Hierarchie unterschiedlicher Merkmale voneinander, und auch Wörter sind nicht unteilbare Einheiten, sondern werden nach und nach erworben. Auch Abstraktion ist auf allen Ebenen der Wahrnehmung zu beobachten. Stevick berichtet von Experimenten, die die Fähigkeit zur Abstraktion im linguistischen Bereich verdeutlichen. So konfrontierte er eine Gruppe von Studenten mit zehn Wörtern, von denen einige schwedischen und die anderen türkischen Ursprungs waren. Den Studenten, die keine der beiden Sprachen konnten, und denen auch alle Wörter unbekannt waren, hatten keine Mühe, die schwedischen von den türkischen Wörtern zu unterscheiden. (Stevick 1996, S. 15)

Ein weiterer Begriff, der in Zusammenhang mit Gedächtnisinhalten von Bedeutung ist, ist der Begriff des Schemas. (s. auch I.2,3.2.3.5) Der Begriff geht auf Bartlett (1932) zurück und wurde unter anderen von Rumelhart (1980) weiterentwickelt. Bartlett definiert den Begriff wie folgt: „A mental organisation or framework based on cultural experience into which new facts are fitted." Wir haben Schemata für alle möglichen unterschiedlichen Begriffe, Konzepte oder Aktivitäten: für Häuser, Autos, Rad fahren, usw. Diese sehr komplexen Strukturen können alle oben genannten

Formen von Information enthalten, müssen aber auf jeden Fall auch abstrakte Komponenten beinhalten, mit deren Hilfe erkannt werden kann, ob eine bestimmte Information in dieses Schema passt oder nicht. Außerdem enthalten Schemata auch Informationen darüber, wie sie verwendet werden können. Schemata sind miteinander vernetzt, überlappen einander aber auch sehr oft.
Wenn wir uns fragen, welche Gedächtnisinhalte in den Köpfen unserer Lerner sind, das heißt, womit wir als Lehrer uns auseinandersetzen müssen, dann muss hier zusammenfassend festgehalten werden, dass Gedächtnisinhalte weit mehr umfassen als bloß die Wörter einer Fremdsprache, deren Klang, die Strukturen dieser Sprache und deren Bedeutung. Gleichzeitig mit den Informationen, die über unsere Sinne aufgenommen werden, werden auch immer damit zusammenhängende Gefühle und Motive gespeichert, es wird gespeichert, was man mit bestimmten Elementen tun kann, was wir über unser eigenes Wissen wissen sowie Informationen die mit zeitlichen Aspekten im Zusammenhang stehen. Alle diese Informationen sind in Hierarchien der Größe, Komplexität und Abstraktheit gespeichert.
Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, wo und wie Informationen gespeichert, genutzt, modifiziert und bearbeitet werden.

## 1.2 Funktionsweise des Gedächtnisses

### 1.2.1 Das Gedächtnis als Ort

Am Anfang dieses Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass der Begriff „Gedächtnis“ oft metaphorisch für den Ort verwendet wird, in dem oder an dem Informationen gespeichert werden. Im Folgenden sollen kurz die auf experimenteller Basis entwickelten Modelle für das Gedächtnis beschrieben werden, um dann darzustellen, wie man sich die Aufnahme, Bearbeitung und Speicherung von Informationen im Rahmen dieser Modelle vorstellen kann.
Versuchspersonen, denen für eine Zehntel Sekunde 12 Nummern und Buchstaben in drei Zeilen angeordnet präsentiert wurden, berichteten, dass sie nicht nur alle Nummern und Buchstaben wahrnehmen konnten, sondern kurz nach der Präsentation auch das Bild dieser Nummern und Buchstaben noch deutlich vor Augen hatten. Sobald sie aber versuchen sollten, die Zahlen und Buchstaben anzugeben, konnten sie nur maximal 5 davon wiedergeben. Entscheidend für diese Phase der Wahrnehmung ist, dass die Daten augenscheinlich noch nicht interpretiert, sondern als rein visuelle Information aufgenommen wurden. In Zusammenhang mit visuellen Eindrücken wurde für dieses Phänomen der Begriff „**ikonisches Gedächtnis**“ geprägt, in Zusammenhang mit auditiven Informationen spricht man vom ***echoic memory***. Der Überbegriff **ist *sensory persistence***.
Zur Allgemeinbildung gehört mittlerweile das Wissen über die Unterscheidung zwischen „**Kurzzeitgedächtnis**“ und „**Langzeitgedächtnis**“. Die Unterscheidung beruht auf einer unterschiedlichen Form der Informationsspeicherung in unserem Gedächtnis: Im Kurzzeitgedächtnis werden Informationen auf elektrischer Basis gespeichert und sind nur für kurze Zeit, das heißt für 15 bis 18 Sekunden verfügbar, im Langzeitgedächtnis erfolgt die Speicherung auf biochemische Art und Weise und dauerhafter.
Stevick (1996, S.27) schlägt im Einklang mit Mc Laughlin (1990, S. 630) sowie Carlson, Sullivan & Schneider (1989, S. 518) vor, auf Grund der besseren Anwendbarkeit für den Fremdsprachenunterricht den Begriff des Kurzzeitgedächtnisses durch den Begriff des **Arbeitsgedächtnisses** (*working memory*) zu ersetzen. Der Begriff, wie er auch von Baddeley und seinen Kollegen verwendet wird, umfasst weit mehr als der Begriff des Kurzzeitgedächtnisses, der ja hauptsächlich etwas über die Dauerhaftigkeit der Informationsspeicherung aussagt. Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff des Arbeitsgedächtnisses nicht nur auf die Speicherung der Information, sondern auch auf deren Verarbeitung, wobei auf Grund von Forschungsergebnissen, bei denen mit Hilfe von *positron emission tomography* (PET) Gehirnaktivität lokalisiert wurde, von

mehreren miteinander verbundenen Arbeitsgedächtniszentren in unserem Gehirn ausgegangen werden muss.[72]
Die Begriffe Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis beschreiben Teile unserer kognitiven Ausstattung mit deren Hilfe Informationen gespeichert werden können. Der Begriff Arbeitsgedächtnis hingegen bezieht sich auf die Fähigkeit, Daten aus externen und internen Quellen zu verarbeiten. Dabei werden sensorische Daten bewusst oder unbewusst mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis verglichen. Allerdings verfügt das Arbeitsgedächtnis über keinen permanenten Inhalt, muss Information, die auf elektrische Art und Weise gespeichert wurde, innerhalb von 20 Sekunden verarbeiten und verfügt über eine stark limitierte Kapazität, die allerdings mit Hilfe der Technik des *chunking*[73] vergrößert werden kann.
Um die Modellhaftigkeit all dieser Konzepte deutlich zu machen, geht Stevick bei seiner Begriffsklärung noch einen Schritt weiter und ersetzt die Konzepte Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis durch die Metaphern *working table* für das Arbeitsgedächtnis und *files* für das Langzeitgedächtnis. (Stevick 1996, S.27)
Auf Grund praktischer Erfahrungen aus dem Unterricht, die zeigen, dass einerseits bestimmte Informationen oft über Jahre hinweg im Langzeitgedächtnis gespeichert bleiben können, andererseits Informationen manchmal nach relativ kurzer Zeit aus dem Langzeitgedächtnis verschwinden, schlägt Stevick in Bezug auf das Langzeitgedächtnis vor, eine Unterscheidung zwischen „***holding memory***", für mittelfristig behaltene und „***permanent memory***" für länger behaltene Information vorzunehmen.[74]
Darüberhinaus werden in der Literatur weitere Differenzierungen vorgeschlagen, wobei nicht immer klar zu unterscheiden ist, ob sich die Klassifizierung auf die Art der gespeicherten Information bezieht oder ob damit im metaphorischen Sinn ein Ort gemeint ist, an dem diese Information gespeichert wird. So werden die Begriffe ***declarative*** und ***procedural memory*** oft in unterschiedlichem Zusammenhang verwendet. Anderson und seine Kollegen verwenden diese Begriffe in Zusammenhang ihres ACT* Modells, dessen Zweck es ist zu beschreiben, wie Fertigkeiten aufgebaut werden, indem deklaratives Wissen in prozedurales Wissen transformiert wird, in der zweiten Bedeutung. (Anderson 1984, S. 82 ff.) Lesgold und Schmidt übernehmen den Begriff, beschreiben damit aber „declarative and procedural stages in the learning process" (Lesgold 1984, S.44; Schmidt 1992), andere Autoren definieren damit bestimmte Formen des Wissens (Klatzky 1984, O`Malley & Camot 1990) und in einer weiteren Verwendungsweise werden diese Begriffe auch als Synonyme für „bewusst" („declarative") und unbewusst („procedural") benutzt. (Frensch /Miner 1994, S.96)
Die empirischen Beobachtungen, die hinter diesem Begriffspaar stehen, beziehen sich darauf, dass sich Formen des Wissens unterscheiden lassen, die einerseits durch eine Reihe logischer „Propositionen" beschrieben werden können, und als deklaratives Wissen im deklarativen Gedächtnis gespeichert sind[75], andererseits gibt es Wissen, das sich primär in Form von Handlungen manifestiert und das in Andersons ACT* Modell in Form von „IF-Then" Relationen, die Produktionen (*productions*) genannt werden, beschrieben wird. Zum Beispiel:

---

[72] Baddeleys Modell besteht aus drei Komponenten: (1) Eine zentrale Kontrollinstanz, die für Problemlöseaktivitäten, Kalkulation und die Koordination der beiden anderen Instanzen zuständig ist (2) Eine artikulatorische Schleife, die für vorübergehende Speicherung verbaler Information zuständig ist mit a) einem aktiven subvokalen *rehearsal* Prozess, der mit dem Sprachproduktionssystem verbunden ist und b) einem passiven phonologischen Speicher, dessen Inhalte von kurzer Dauer sind, aber durch subvokale *rehearsal* erneuert werden können, (3) einem „*visualspatial scratch pad*", das auch zerfällt und erneuert werden kann mit a) visuellen und b) räumlichen Komponenten. (Logie u.a. 1994, S. 396)

[73] „*Chunking*" bedeutet das bewusste Zusammenfügen verschiedener kleiner Informationseinheiten zu größeren Einheiten, die vom Arbeitsgedächtnis als solche identifiziert und verarbeitet werden können. Wie Miller (1956), der den Begriff des „*chunk*" prägte, feststellte, kann das Kurzzeitgedächtnis 7+/-2 „*chunks*" behalten, das Arbeitsgedächnis somit 7+/-2 „*chunks*" bearbeiten.

[74] Er verweist dabei auf andere Autoren, wie Chafe (1973) und Curran (1972) die eine ähnliche Unterscheidung, allerdings unter Verwendung einer anderer Terminologie vorschlagen.

[75] Diese Form des Wissens wird auch als „*propositional knowledge*" bezeichnet (Klatzky 1984, S.57)

WENN es darum geht, möglichst rasch die Hauptinformation eines Zeitungsartikels zu verstehen, und dieser Zeitungsartikel aus einer Überschrift, einem Untertitel und klar gegliederten Absätzen besteht,
DANN konzentriere dich beim Lesen auf die Überschrift, den Untertitel und die ersten Zeilen der einzelnen Absätze.

Diese Form der Darstellung zeigt aber auch die starke Verschränkung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen. Der WENN - Teil der Produktion besteht meist aus deklarativem Wissen, der DANN Teil gibt Handlungsanweisungen. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht sind folgende zwei weitere Charakteristika deklarativen bzw. prozeduralen Wissens von Bedeutung: (1) Deklaratives Wissen kann verbalisiert werden, dies bedeutet aber nicht, dass es sprachgebunden ist. (2) Lernen beginnt nicht immer automatisch mit dem Erwerb deklarativen Wissens. Offen bleibt daher für den Fremdsprachenunterricht einerseits die Frage, welches und wieviel deklaratives Wissen notwenig ist, um prozedurales Wissen zu erwerben, sowie andererseits die Frage, wie weit dieses Wissen explizit verbalisiert werden muss.
Eine weitere Differenzierung, die sich auf das **Langzeitgedächtnis** bezieht, lässt sich auf drei unterschiedliche Aufgaben zurückführen, die mit Hilfe des Gedächtnisses durchgeführt werden, nämlich dem Erinnern, dem Wiedererkennen und dem Identifizieren. „Erinnern" bezieht sich dabei auf die Fähigkeit, wiederzugeben, was man in einer bestimmten Zeitperiode erlebt hat, Wiedererkennen bezeichnet die Fähigkeit, anzugeben, ob man bestimmte Erfahrungen zu einem ganz bestimmten vergangenen Zeitpunkt schon einmal gemacht hat und Identifizieren bedeutet das Erkennen bestimmter Situationen, Objekte, etc. auf Grund einiger weniger Merkmale. Einige Autoren nehmen die Existenz eines speziellen perzeptuellen Repräsentationssystems in unserem Gehirn an, das die Aufgabe des Identifizierens übernimmt. (Church and Schacter, 1994, S.521) Davon wird auch die Annahme der Existenz eines **perzeptuellen Gedächtnisses** (*perceptual memory*) abgeleitet.
Eine weitere Unterscheidung, die in Bezug auf das Langzeitgedächtnis angestellt wurde und die auf Tulving (1972) zurückzuführen ist, ist die Unterscheidung zwischen **episodischem** und **semantischem Gedächtnis**. Das episodische Gedächtnis beinhaltet Wahrnehmungen, die gemeinsam mit einem bestimmten Stimulus aufgenommen und gleichzeitig mit diesem Stimulus gespeichert wurden. Das semantische Gedächtnis beinhaltet allgemeine Informationen. Der Begriff des episodischen Gedächtnisses ist somit auch in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Schemata zu sehen (s.II.6,1.1): „Semantic memory refers to general knowledge of concepts, principles, and meanings that are used in the process of encoding or comprehending particular inputs." (Bransford 1979, 169) Da die Inhalte des semantischen Gedächtnisses auf Grund erlebter Episoden entstehen bzw. von diesen abgeleitet werden, stehen beide, episodisches und semantisches Gedächtnis, in enger Verbindung zueinander.
Als weitere Unterscheidung in Bezug auf das Lanzeitgedächtnis nennt Stevick die Begriffe **explizites** und **implizites Gedächtnis** (*explicit and implicit memory*). (Stevick, 1996, S.39) Informationen aus dem expliziten Gedächtnis werden immer dann benötigt, wenn es darum geht, sich bewusst an Details zu erinnern, die gemeinsam mit einem bestimmten Stimulus wahrgenommen wurden. Dafür sind Informationen aus dem episodischen Gedächtnis notwendig. Bei Aufgabenstellungen, für die Informationen aus dem impliziten Gedächtnis abgerufen werden müssen, ist es nicht notwendig, sich an ganz konkrete Ereignisse in der Vergangenheit zu erinnern.[76]
Alle diese Formen des Gedächtnisses und deren Inhalte sind von Bedeutung, wenn Fremdsprachenlerner im Unterricht oder beim Verwenden der Fremdsprache mit bestimmten Aufgaben konfrontiert werden. Dabei ist wohl davon auszugehen, dass unterschiedliche Lerner sich mehr oder weniger stark auf eine der eben beschriebenen Arten des Gedächtnisses stützen. Für den

[76] Stevick weist auch auf die oft widersprüchliche und verwirrende Verwendung des Begriffspaares „implizit" und „explizit" in anderen Zusammenhängen hin. (s. Stevick 1996, S.39 und 47)

Fremdsprachenunterricht stellt sich dadurch die Frage, wie Stärken bestimmter Lerner im Bereich einer Form des Gedächtnisses unterstützt werden können, um dadurch eventuelle Schwächen in anderen Bereichen kompensieren zu können.
Bevor hier allerdings ein Zusammenhang zu den oben beschriebenen Formen der Textpräsentation und den eben beschriebenen Formen des Gedächtnisses hergestellt wird, soll noch gezeigt werden, auf welche Art und Weise Informationen im Gedächtnis verarbeitet werden und welche Rolle die eben beschriebenen Formen des Gedächtnisses dabei spielen.

### 1.2.2 Prozesse im Gedächtnis

Wie im vergangenen Abschnitt aufgezählt, bleiben ganz unterschiedliche Informationen von vorhergegangenen Ereignissen in unseren Köpfen gespeichert. Diese „leftovers from living and learning" (Stevick 1996, S.48) sind einerseits als neurochemische Veränderungen in unseren Köpfen beobachtbar, andererseits als messbare Korrelationen zwischen bestimmten Ereignissen und einem veränderten Verhalten. Theoretische Modelle können dabei helfen, diese Beobachtungen zu erklären, sie schaffen eine Terminologie, die in der Folge hilft, Aussagen darüber zu formulieren, was unter bestimmten Bedingungen in der Vergangenheit passiert ist und was unter den selben Bedingungen in der Zukunft zu erwarten ist. Auf einige wichtige Punkte dieser Theorien soll im Folgenden eingegangen werden.
Eine zentrale Frage in Zusammenhang mit der Funktionsweise des Gedächtnisses bezieht sich auf die Art und Weise, wie „leftovers from living and learning" im Gedächtnis gespeichert werden. Paivio (1971) geht auf Grund empirischer Belege von der Existenz zweier getrennter aber miteinander verbundener Systeme aus, wovon eines für die Speicherung verbaler Information, das andere für die Speicherung visueller Information zuständig ist. (s. Bransford 1979, 90)
Ahsen geht darüber hinaus und postuliert in seinem **ISM Modell** drei miteinander verbundene Systeme. (Ahsen 1984) Jede Idee bzw. Erinnerung, alles das, was Stevick „leftovers from living and learning" nennt, wird dreifach gespeichert als (1) ein multisensorisches „Image" (I) plus (2) eine somatische Reaktion (S) plus (3) eine Bedeutung (M).[77] Jordan nimmt an, dass die Teile des Gehirns, in denen die I, S und M Teile gespeichert sind, in Form eines Netzwerkes miteinander verbunden sind. (Jordan 1984, 52) Der Begriff **Netzwerk** bezieht sich in diesem Zusammenhang in einem abstrakten Sinn auf Informationseinheiten, die so ähnlich wie die Knoten in einem Fischernetz miteinander verbunden sind, was es möglich macht, von jedem verschiedenen Knoten auf mehreren Wegen zu jedem anderen Knoten zu gelangen.[78] Auch linguistische Daten bilden ein Subnetzwerk, das durch Ahsens ISM Elemente geformt wird, bzw. diese formt.
Die einzelnen Knotenpunkte des Netzwerkes weisen unterschiedliche Aktivitätsgrade auf. Dieser Aktivitätsgrad kann durch Impulse, die vom Arbeitsgedächtnis oder direkt von den Sinnesorganen kommen, verändert werden. Passende Informationseinheiten im Langzeitgedächtnis werden dadurch aktiviert, wobei sich die Aktivierung über das Netzwerk auf andere Informationseinheiten ausbreitet, die wiederum andere Informationseinheiten stimulieren. Manche dieser Informationseinheiten erreichen schließlich einen so hohen Aktivierungsgrad, dass sie im Arbeitsgedächtnis „zur Verfügung stehen" und bewusst „bearbeitet" werden können. Ein Phänomen, das mit diesem Prozess in direktem Zusammenhang steht und im Kontext dieser Arbeit eine Rolle spielt, ist *conceptual priming*. Laborexperimente haben diese Hypothese der *spreading activation* „bestätigt und haben gezeigt, dass bei der Präsentation bestimmter Begriffe nicht nur formal ähnliche andere Begriffe (Stevick, S.57), sondern auch andere Begriffe, die mit diesen in einem semantischen Zusammenhang stehen, aktiviert werden.

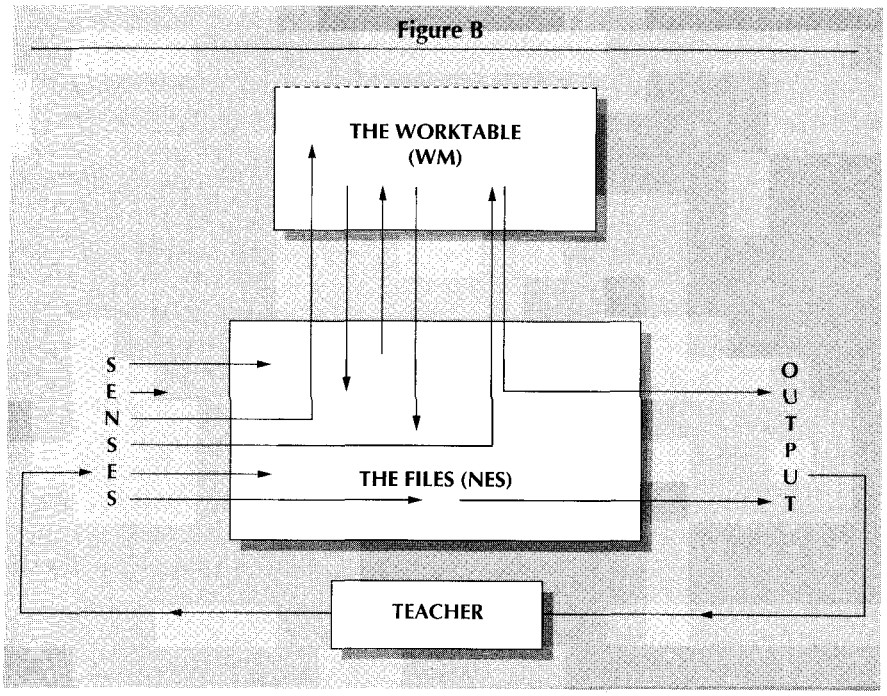
*Das Arbeitsgedächtnis*

---

[77] Für eine ausführlichere Beschreibung von Images s. Stevick 1996, S. 50 ff; Stevick 1986 und II.6,3.5.1)

[78] Im konkreten Sinn würde Netzwerk die Verbindung einzelner Neuronen miteinander bedeuten. Was in diesem Zusammenhang nicht gemeint ist.

Im Gegensatz zu traditionelleren Modellen, die davon ausgehen dass der Informationfluss über die Sinne und das Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis gelangt und es danach zu einem passenden „Output" kommt, bietet das Konzept des „Arbeitsgedächtnisses", die Möglichkeit ein wahrscheinlich wirklichkeitsgetreueres Modell der im Gedächtnis ablaufenden Prozesse zu entwickeln. Die Informationsverarbeitung im Gedächtnis könnte wie auch in der folgenden Abbildung dargestellt, folgendermaßen ablaufen:




In: Stevick 1996, S.62

1. Unterschiedliche sensorische Daten aktivieren in Form von *spreading activation* Konzepte im Langzeitgedächtnis (= *the files*). Einige dieser Konzepte gelangen ins Arbeitsgedächtnis (=*the worktable*).
2. Der gegenwärtige Inhalt des Arbeitsgedächtnisses kann andererseits weitere Konzepte im Langzeitgedächtnis aktivieren und dazu führen, dass zusätzliche Konzepte ins Arbeitsgedächtnis gelangen.
3. Der Inhalt des Arbeitsgedächtnisses kann vom Benützer bearbeitet, verändert und ins Langzeitgedächtnis zurückgeschickt werden.
4. Alles, was ins Langzeitgedächtnis gelangt, kann dort die Struktur des Netzwerkes verändern.
5. Der Inhalt des Arbeitsgedächtnisses geht nach 20 Sekunden verloren, wenn er nicht neuerlich vom Langzeitgedächtnis eingebracht oder bewusst wiederholt wird.
6. Output wäre der DANN-Teil einer WENN - DANN Produktion (s.II.6,1.2.1), der entweder durch Aktivität vom Langzeitgedächtnis oder vom Arbeitsgedächtnis ausgelöst wird.
7. Es ist möglich, dass einige sensorische Informationen überhaupt keine Wirkung im Langzeitgedächnis hinterlassen.

(nach Stevick 1996, S.64)

Dieses Modell beschreibt den Prozess der Informationsverarbeitung nicht als Einbahnstraße, sondern als interaktiven Prozess zwischen einem dynamischen Netzwerk im Langzeitgedächtnis, das sowohl durch sensorische Daten als auch durch Informationen vom Arbeitsgedächtnis immer wieder aktiviert wird, und dem Arbeitsgedächtnis selbst, in dem Information aus dem

Langzeitgedächtnis verarbeitet wird und schließlich auch an das Arbeitsgedächtnis wieder zurückgegeben wird.
Der Austausch der Information zwischen Arbeits- und Langzeitgedächtnis geht rasant vor sich. Schätzungen gehen davon aus, dass die benötigte Zeit nur 1-2% der Zeit ist, die die Information im Arbeitsgedächtnis vorhanden bleibt. Trotzdem wird für die Verarbeitung Zeit benötigt. Diese Tatsache kann sich auch auf die Durchführung von Aufgaben im Fremdsprachenunterricht auswirken: Während Van Patten (1993) feststellte, dass es bei auditiver Information auf die Verständlichkeit des Input ankommt, wenn es zu *Intake* kommen soll, konnte Leow (1993) diese Resultate für schriftlichen Input nicht bestätigen. Bei seinen Experimenten kam es auch bei schwierigerem Input zu *Intake*, was er darauf zurückführte, dass die Versuchspersonen mehr Zeit hatten, Textteile mehrfach zu lesen und auf Inhalte des holding memory zurückzugreifen.
Sehr oft bewirkt ein Stimulus zwei oder mehr Antworten des Langzeitgedächtnisses, die dann im Arbeitsgedächtnis verglichen werden. Dafür ist ein weiterer interaktiver Austausch zwischen Arbeits- und Langzeitgedächtnis nötig, wobei bei der „Suche" nach der Lösung oft mehrere alternative Routen eingeschlagen werden, die alle zum selben Ziel führen. (= *coterminous pathways*)[79]
Diese Lösungen müssen wieder im Arbeitsgedächtnis miteinander verglichen werden. Selbstkorrektur bzw. Krashens Monitormodell beruhen wohl auf diesem Phänomen. Das Ziel ist es, mit der Zeit die relevanten Teile des Netzwerkes so zu modifizieren, dass die Suche nach einer Lösung möglichst schnell beendet werden kann und die Unterschiede zwischen divergierenden Lösungen klar und effizient getrennt werden können.[80]
Im Gegensatz zu traditionellen behavioristischen Theorien, die annahmen, dass mit Hilfe von positiven oder negativen Rückmeldungen („Verstärkung") die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ein bestimmtes Verhalten unter bestimmten Voraussetzungen wieder eintritt, legt das eben beschriebene Modell des Gedächtnisses nahe, dass nicht das Verhalten selbst, sondern der Pfad vom Arbeitsgedächtnis zu der jeweiligen Information im Langzeitgedächtnis gestärkt wird, der zu diesem Verhalten geführt hat, die Quelle, aus der dieses Verhalten resultiert, also. Positive Verstärkung kann also durchaus die Funktion haben, die ihr der Behaviorismus zugeschrieben hat, ihre Wirkung auf das Verhalten ist aber keine direkte sondern eine indirekte, die ihr zu Grunde liegenden Prozesse weitaus komplexer als ursprünglich angenommen.

*Das Langzeitgedächtnis*

Es gibt einige Hinweise darauf, welche Erfahrungen bewirken können, dass sich die Struktur des Langzeitgedächtnisses verändert. So konnten Experimente mit Versuchspersonen, die mehrmals hintereinander Listen mit Nummern abschreiben mussten, zeigen, dass sich die Zeit, die für das Enkodieren der Nummern benötigt wurde, verringerte, wenn diese Zahlen nach einer Pause ein zweites und ein drittes Mal eingegeben werden mussten. **Wiederholung** scheint also eine Erfahrung zu sein, die es möglich macht, Pfade zwischen einzelnen Informationseinheiten im Langzeitgedächtnis zu stärken. (Stevick 1996, S.80)
Darüberhinaus zeigen Experimente, bei denen von Versuchspersonen fremdsprachige Wörter in Form von Wortgleichungen gelernt werden mussten, dass die Fähigkeit, selbst einschätzen zu können, wie gut eine Information bereits behalten wurde, helfen kann, Informationen effizient im Langzeitgedächtnis zu speichern. (= ***judgements of learning***) Diese Fähigkeit ist trainierbar.
Es gibt auch Situationen, in denen das Langzeitgedächtnis komplette Bilder im Arbeitsgedächtnis erzeugt, ohne dass dem notwendigerweise ein externer Stimulus vorangehen muss. Unter diese Phänomene, die Stevick als ***complex world simulation process*** beschreibt (ibid S.85) fallen Träume, *out-of-body experiences* und Erscheinungen. Im Zusammenhang mit dem

---

[79] Auch ein Modell darüber, wie fremdsprachiger Wortschatz gespeichert ist, geht von der Idee von *coterminous pathways* aus. Stevick 1996, S.65.

[80] Stevick plädiert beim heutigen Stand des Wissens dafür, diese vorsichtigere Annahme zu treffen und nicht davon auszugehen, dass umständlichere, langsamere „Pfade" durch bessere ersetzt, das heißt eliminiert werden. (Stevick 1996, S.69)

Fremdsprachenlernen wird vermutet, dass solche Erscheinungen beim Antizipieren im Verstehensprozess von Bedeutung sind.(Straight 1994)
Auch das Phänomen des ***dinning***, bei dem nach einer relativ kurzen Konfrontation mit einer Fremdsprache plötzlich Phrasen Laute und Wörter dieser Fremdsprache ins Bewusstsein treten, haben ihren Ausgangspunkt im Langzeitgedächtnis. Im Gegensatz zu *complex world simulation processes* sind diese Erfahrungen unstrukturiert, unvollständig und beruhen meist auf auditiven Eindrücken. Krashen nahm an, dass *dinning* ein Zeichen dafür sei, dass der LAD stimuliert worden war und „Spracherwerb" (*language acquisition*) stattfand. Stevick ist vorsichtiger und formuliert in Anlehnung an Krashen diese erste Hypothese über mögliche Ursachen für *din* wie folgt:

Involuntary verbal rehearsal („verbal dinning") brings to consciousness specific language material that has been met within the past day or two. It occurs when and only when all or at least some of the psychophysical processes that integrate new experiences into „acquired" knowledge are under way. (ibid., S.88)

Eine zweite Hypothese geht davon aus, dass eine besondere Form der Aufmerksamkeit verantwortlich für das Phänomen des *dinning* ist: „Involuntary rehearsal brings to consciousness material of the same general kind (though not necessarily the same items) that a person has repeatedly and sharply focused on within the past day or two."(ibid, S.89)
Im Mittelpunkt der Verwendung und „Verwaltung" des Gedächtnisses stehen **Prozesse, bei denen im Arbeitsgedächtnis sensorische Information mit Information aus dem Langzeitgedächtnis verglichen wird**. Stevick beschreibt die wichtigsten davon und benennt sie mit Fragen, die dabei die Person, die diese Prozesse durchführt, an sich selbst richtet: (1) What`s different? (2) Who do I sound like? (3) Did I say what I meant? (4) Am I making myself clear? (5) Am I saying it correctly?
Bemerkenswert bei allen Prozessen, die zwischen den Sinnen, dem Arbeitsgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis ablaufen, ist, dass (1) nicht die gesamte Information, die über die Sinne aufgenommen wird, das Arbeitsgedächtnis erreicht, dass (2) nicht die gesamte Information des Arbeitsgedächtnisses auch das Langzeitgedächtnis erreicht, dass (3) die Information, die aus dem Langzeitgedächtnis kommt, (fast) nie identisch ist mit der gesamten Information, die ursprünglich über die Sinne aufgenommen wurde, und dass (4) unvollständige Information aus dem Langzeitgedächtnis intensiv im Kurzzeitgedächtnis bearbeitet und rekonstruiert wird.
Belege dafür lassen sich in vielen Alltagssituationen finden. Wir sind zum Beispiel oft in der Lage, den Inhalt von Gesprächen wiederzugeben, Namen, die im Zusammenhang des Gespräches genannt wurden, haben wir aber vergessen. Manchmal verwenden wir „falsch" erinnerte Wörter, sind aber überzeugt davon, dass wir das richtige Wort verwendet haben. Das Langzeitgedächtnis kann zwar einige Informationen über das Wort, wie zum Beispiel die Zahl der Silben, die Wortart und einige Laute an das Arbeitsgedächtnis weitergeben, aber nicht das vollständige richtige Wort. Das Arbeitsgedächtnis muss „einspringen", rekonstruiert aus dieser Information etwas, von dem wir schließlich überzeugt sind, dass es das richtige Wort sei. Schließlich deutet auch die Tatsache, dass man oft das Gefühl hat, sich an etwas erinnern zu können, die Erinnerung aber nicht verfügbar ist an („Es liegt mir auf der Zunge"), dass Informationen aus dem Langzeitgedächtnis an das Arbeitsgedächtnis „geliefert" werden, diese aber nicht ausreichen, um zu einer vollständigen Erinnerung zu führen. Im Sprachunterricht ist es Lernern oft ohne Probleme möglich, ein Wort zehn bis fünfzehn mal hintereinander zu reproduzieren, solange das Wort noch im Arbeitsgedächtnis vorhanden ist. Doch schon einige Minuten später ist es für den Lerner unmöglich, dasselbe Wort richtig zu produzieren, die Information, die aus dem Langzeitgedächtnis kommt, ist unzureichend.
Neben dem Prozess des Vergleichens, spielen bei der Be- oder Verarbeitung von Information im Arbeitsgedächtnis auch **Prozesse eine Rolle, bei denen logische Relationen hergestellt werden**. Diese Relationen könne in WENN-DANN Sequenzen dargestellt werden:

WENN die meisten Nomen die feminin sind, im Deutschen den Plural mit der Endung -en bilden und dieses Nomen ein femininum ist,

DANN bildet es den Plural wahrscheinlich mit der Endung -en

Auch hierbei geht es darum, Informationen im Arbeitsgedächtnis miteinander zu vergleichen, aber es geht auch darum die relevanten Informationen im Langzeitgedächtnis zu finden. Lerner zeigen ganz unterschiedliche Fähigkeiten darin, solche logischen Relationen herzustellen. Häufig wird der Begriff der Intelligenz mit dieser Fähigkeit in Zusammenhang gebracht. Im Gegensatz zur traditionellen Ansicht, dass es nur eine Form von Intelligenz gäbe, schlägt Howard Gardner vor von mehreren Formen von Intelligenz auszugehen. Er selbst unterscheidet sieben. Die eben beschriebene Form der Manipulation von gespeicherten und über die Sinne aufgeommenen Daten im Arbeitsgedächtnis liegt aber allen diesen Formen von Intelligenz zu Grunde. Insofern sind Intellgenzunterschiede auch auf quantitative Unterschiede in Bezug auf die Qualität der gespeicherten Information im Gedächtnis zurückzuführen. (s. Brown, 1987)
Einer der wichtigsten Faktoren, die Einfluss auf die Prozesse haben, die zwischen sensorischer Aufnahme, Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis ablaufen, sind **Emotionen**. Schon Krashen hat mit seinem Konzept des affektiven Filters auf die Bedeutung von Emotionen beim Spracherwerb hingewiesen. Wie neuere Untersuchungen, vor allem von MacIntyre und Gardner (1989, 1991) aber zeigen, ist die Realität komplexer, als dies das Modell eines affektiven Filters nahelegt. MacIntyre und Gardner zeigen, dass Emotionen in ganz verschiedenen Phasen der Informationsverarbeitung Einfluss nehmen können, nämlich (1) während der Informationsaufnahme, (2) während der Verarbeitung und (3) beim Erinnern gespeicherter Informationen. Am Beispiel der „Angst" zeigen sie, dass Emotionen viel genauer und differenzierter analysiert werden müssten. So unterscheiden sie unterschiedliche Arten von „Ängsten", wie z. Beispiel „*general anxiety*", die nicht direkt mit dem Sprachverhalten in Zusammenhang zu bringen ist und „*communicative anxiety*", die das Sprachverhalten negativ beeinflusst.
In Bezug auf die Frage nach der Wirksamkeit bestimmter Textpräsentationsformen im Unterricht ist es vor allem von Bedeutung zu überlegen, wie diese eben beschriebenen Prozesse beeinflusst werden können, um sprachliche Informationen, möglichst schnell und effizient so im Langzeitgedächtnis so zu speichern, dass sie erstens schnell und mühelos so abrufbar sind, dass sie im Arbeitsgedächtnis nicht weiter verarbeitet werden müssen und dessen begrenzte Kapazität zu stark in Anspruch nehmen. In Stevicks Worten:

> Learning involves a process of adjusting „networks" in ways that will lead to quicker and more certain production of appropriate responses in the future, whether those responses be in producing what is needed, or in correctly interpreting what one has heard or read. (ibid, S. 107)

Dies soll im folgenden Abschnitt versucht werden. Danach gilt es zu untersuchen, inwiefern bestimmte Formen der Textpräsentation bestimmte für die Speicherung von sprachlicher Information relevante Prozesse im Gedächtnis unterstützen.

### 1.3 Möglichkeiten der Einflussnahme auf Prozesse, die im Gedächtnis ablaufen

In Bezug auf das Langzeitgedächtnis schlägt Stevick die Unterscheidung in ein sogenanntes *permanent memory* und ein *holding memory* vor. Wenn es darum geht, auf lange Sicht fremdsprachige Kompetenz zu erwerben, dann muss die fremdsprachige Information schließlich auch über das *permanent memory* verfügbar sein. Im Gegensatz dazu steht Information im *holding memory* nur für eine begrenzte Zeit zur Verfügung.
Stevick versucht auch, verschiedene Unterrichtsaktivitäten danach einzuordnen, ob sie eher geeignet sind, Informationen im *permanent memory* zu verankern, oder ob ihr Effekt hauptsächlich darin besteht, Informationen im *holding memory* festzuhalten. Aktivitäten wie Drillübungen, Grammatikerklärungen, das Memorieren von Wortlisten würden hauptsächlich dazu beitragen, Informationen im *holding memory* zu speichern. Aktivitäten, bei denen Sprache in freien Situationen

verwendet wird und die für den Lerner interessant sind, würden dazu beitragen, dass sprachliche Information auch im *permanent memory* gespeichert wird. Stevick unterscheidet in der Folge auch zwischen ***concentrated*** und ***diffused learning***, wobei ersteres bei Aktivitäten des ersten Typs zu beobachten wäre, zweiteres bei Aktivitäten des zweiten Typs. Beide Begriffe bezeichnen jeweils die Endpunkte eines Kontinuums, innerhalb dessen sich Lernen abspielt.[81]
Doch Stevick nimmt weiter an, dass ein möglicher Weg der Information ins *permanent memory* über das *holding memory* führt. Insofern hätten auch Aktivitäten des ersten Typs eine wichtige Funktion: Sie können dazu beitragen, dass sprachliche Information im *holding memory* zur Verfügung steht. Diese Information kann in der Folge in interessanten Situationen verwendet und dadurch ins *permanent memory* aufgenommen werden. Ein Ziel seines Buches sei es, so Stevick weiter, Möglichkeiten, dieses Weges aufzuzeigen, den er zusammenfassend so beschreibt:

Rely on diffused learning for the final product. Rely on interesting activities (including the understanding of interesting texts) to get things into permanent memory and produce diffused learning. Use concentrated learning as one means of getting material into holding memory and so making it available for the interesting activities. Do lots of work. Be patient. (Stevick 1996, S.109)

Auch wenn Stevick für die Annahme, dass bestimmte Aktivitäten mehr oder weniger gut geeignet sind, Informationen im *permanent memory* zu verankern, keine empirischen Daten als Unterstützung anführt, klingt seine Argumentation plausibel und soll in der Folge mit bedacht werden.
Unabhängig davon, ob Information nur im *permanent memory* oder doch auch im *holding memory* landet, gibt es ganz eindeutige Hinweise darauf, welche Faktoren zu beachten sind, um Information ins Langzeitgedächtnis zu bringen. Die zwei wichtigsten sind der Faktor Zeit und der Charakter der Aktivität selbst.

### 1.3.1 Zeit

Wie schon weiter oben erwähnt, bleibt Information **20 Sekunden lang im Arbeitsgedächtnis** verfügbar. Dies mag kurz erscheinen, wird aber in der Unterrichtspraxis kaum jemals mit bedacht. So ist es nicht notwendig, dass Lehrer sprachlichen Input sofort wiederholen, wenn er nicht verstanden wurde, die Information müsste noch im Arbeitsgedächtnis der Lerner zur Verfügung stehen und kann dort bearbeitet werden. Da diese Form der Bearbeitung im Arbeitsgedächtnis dazu beitragen kann, dass Information besser gespeichert wird, - wie im Folgenden noch gezeigt werden soll - , erscheint es sinnvoll, diese zur Verfügung stehende Zeit auch zu nutzen.
Ein weiteres Phänomen in Zusammenhang mit dem Faktor Zeit ist die Tatsache, dass von einer Liste, die vorgelesen wird, einerseits die letzten Elemente der Liste (=***recency effect***), andererseits die ersten Elemente (***primacy effect***) besser behalten werden als der Rest der Wörter. Der Grund für den *recency effect* ist wahrscheinlich die kurze Behaltedauer des Arbeitsgedächtnisses, der Gund für den *primacy effect* scheint die längere Präsenz der Wörter im Arbeitsgedächtnis zu sein, die es ermöglicht, die Information besser in das Netzwerk des Arbeitsgedächtnisses zu integrieren. Beim Abrufen der Information helfen dann Informationen aus dem episodischen Gedächtnis mit.
Nicht alle Formen von Input werden gleich schnell ins Gedächtnis integriert. **Bekannte, wichtige und emotionell besetzte Information wird schneller eingebettet** als unbekannte oder nur teilweise verstandene Information. Diese benötigt auch eine längere Zeit im Arbeitsgedächtnis, ohne dass neue Information die Verarbeitung stört, um ins Langzeitgedächtnis aufgenommen zu werden. Irrelevante Information wird besser behalten, wenn zwischen der Präsentation dieser Information und dem Erinnern geschlafen wird.
Wenn **Information aufgeteilt auf mehrere zeitliche Intervalle** präsentiert und „gelernt" wird, wird diese Information besser behalten, als Information, die auf einmal präsentiert wird.

---

[81] Stevick folgt damit teilweise Krashens Unterscheidung in *learning* (=concentrated learning) und *acquisition* (=*diffused learning*).

Information kann besser behalten werden, wenn sie nicht in einem vorbestimmten Rhythmus präsentiert wird, sondern die **Lerner selbständig die Zeitdauer bestimmen** können, die sie für die Aufnahme einer bestimmten Information benötigen. (Pinkus/Laughery 1970)

### 1.3.2 Die Aktivität

Auch der Charakter der Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht kann die Aufnahme von Information ins Langzeitgedächtnis fördern oder behindern.
Experimente zeigten, dass ***free recall***, das heißt die freie Wiedergabe von behaltener Information das spätere Erinnern fördert. (Darley/Murdock, 1971)
Andere Experimente deuten darauf hin, dass bei der Aufnahme von Information diese im Arbeitsgedächtnis immer nach subjektiven Kriterien geordnet und verarbeitet wird (=***subjective organizing***) (Tulving 1962) Diese Prozesse laufen bewusst und nicht automatisiert ab. Wenn sie etwa durch die Einnahme von Drogen gestört werden, hat dies negative Konsequenzen auf das Behalten der Information. Personen, die diese Form des subjektiven Organisierens besser beherrschen, erzielen bessere Resultate, wenn es darum geht Informationen über längere Zeit zu behalten. (s. Stevick 1989)[82] Wenn Information über kürzere Zeit behalten werden soll, lassen sich keine Unterschiede erkennen.
Großen Einfluss auf die Behaltenswerte hat die **Verarbeitungstiefe**, die zumindest teilweise durch die Art der Aufgabenstellung beeinflusst werden kann. In mehreren Experimenten konnte Craig (1973) zeigen, dass Information die tiefer verarbeitet wurde, das heißt bei deren Verarbeitung eine komplexere Interaktion zwischen Arbeits- und Langzeitgedächtnis notwendig war, sowohl besser wiedererkannt als auch besser abgerufen werden konnte. In seinen Experimenten stellte Craig seinen Versuchspersonen verschiedene Fragen zu unterschiedlichen Wörtern, wobei die Antworten auf die Fragen jeweils eine unterschiedliche Verarbeitungstiefe erforderten. Fragen wie „Ist das ein Wort?“ erforderten eine geringere Verarbeitungstiefe als Fragen wie „Passt dieses Wort in den folgenden Satz?“ Auf den Fremdsprachenunerricht bezogen konnte Oller (1971) feststellen, dass Sätze von Lernern besser gelernt werden können, wenn sie in einem sinnvollen Kontext präsentiert werden. Ein Grund dafür könnte sein, dass dieser Kontext eine tiefere Verarbeitung zu ermöglichen scheint oder sogar erfordert. Neuere Untersuchungen von Smith (1991) zeigten, dass ein unterschiedlicher Grad der Wiedererkennung gegeben war, wenn Versuchspersonen (1) Wörter nur hörten oder sahen, (2) die Bedeutung des Wortes visualisierten oder (3) Schlussfolgerungen und Urteile bezüglich dieses Wortes machen sollten.
Stevick gibt dem Begriff Verarbeitungstiefe jedoch eine noch weitergehende Bedeutung. Für ihn ist ein hoher Grad von Verarbeitungstiefe auch oder vor allem dann erreicht, wenn es zu authentischer Kommunikation kommt, wobei authentische Kommunikation laut Stevick dann stattfindet, wenn sie zu Reduktion von Unsicherheit führt. (Stevick 1996, S.128) Um diese Form der Kommunikation aber nicht allein auf den Austausch von Fakten und fiktionalen Pseudofakten einzuschränken, betont Stevick auch andere Faktoren, wie zum Beispiel Tonfall, Einstellungen Loyalitäten, Emotionen, Bedürfnisse usw, die mit bedacht werden müssen, wenn Kommunikationsprozesse im Unterricht in Gang gesetzt werden.
Der Kommunikationsbegriff erhält in diesem Zusammenhang für den Fremdsprachenunterricht natürlich eine neue Bedeutung und Funktion. Es geht nicht darum, im Unterricht Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers abzubilden oder darauf vorzubereiten, sondern es geht darum, mit Hilfe von authentischen Kommunikationsprozessen im Klassenzimmer bei den Lernern eine größere Verarbeitungstiefe des sprachlichen Materials zu erreichen. Eine Klassifizierung von Aufgabentypen von sehr wenig kommunikativ (Wiederholen von vorgegebenen Sätzen) zu sehr kommunikativ (z.B. über interessante Themen diskutieren) muss in diesem Zusammenhang neu diskutiert werden. Aufgabenstellungen, die aus der Sicht der kommunikativen Mehode wenig kommunikative Relevanz aufweisen, können bei einer entsprechenden Umsetzung im

[82] Vgl. in diesem Zusammenhang auch Lurias ausführlichen Bericht über einen Mann, der in der Lage war, sich eine unglaubliche Menge an Informationen zu merken, indem er alle diese Informationen in visuelle Information umwandelte. (Luria, 1968)

Klassenzimmer hinsichtlich der Verarbeitungstiefe „kommunikativer“ sein als Aufgabenstellungen, denen im Rahmen der kommunikativen Methode hohe Relevanz zugebilligt wird (z.Bsp. das Einüben von Musterdialogen aus Alltagssituationen)
Eine Form echter Kommunikation in diesem Sinn stellt die Methode des *Total Physical Response* (TPR) dar. Ein wesentliches Element bei der Methode des TPR sind verschiedene Aktivitäten, bei denen die Lerner Anweisungen ausführen, die ihnen die Lehrperson in der Fremdsprache gibt. Einige empirische Untersuchungen belegen den Effekt der Methode auf die Gedächtnisleistung: Versuchspersonen, die gemäß der Intention der Methode Anweisungen des Lehrers auch physisch ausführten, erzielten im Vergleich zu den Versuchspersonen in den Kontrollgruppen, die (1) eine Übersetzung der Anweisungen bekamen, (2) die Anweisungen nur leise lasen oder (3) andere Personen beobachteten, die diese Anweisungen ausführten, bei den Verstehenstests nach den Aktivitäten weitaus bessere Ergebnisse. Darüberhinaus blieb ihre Verstehensleistung über Wochen und Monate danach im Gegensatz zu den Versuchspersonen aus den Kontrollgruppen konstant gut. (Kunihara/Asher 1965; Asher 1965) Spätere Ausarbeitungen dieser Methode zeigten, dass sie nicht auf die Vorgabe von Imperativen und deren Ausführung beschränkt bleiben muss. (Asher u.a. 1974; Seely/Romijn 1995; Gerngroß u.a. 1998)
Ein hoher Grad von Verarbeitungstiefe kann auch dann erreicht werden, wenn die zu verarbeitende Information persönliche Relevanz für den Lerner hat. So konnten mehrere Studien auch empirisch belegen, dass Information besser behalten wird, wenn sie für die Versuchspersonen persönlich relevant ist. In einem 1970 durchgeführten Experiment konnten Personen Informationen besser behalten, wenn diese gemeinsam mit dem Namen von Personen, die ihnen sympathisch waren, präsentiert wurde. (Lott u.a. 1970) Ein anderes Experiment konnte belegen, dass Information aus einem Text besser behalten wird, wenn die Versuchspersonen diese Information auf ihre eigene Person beziehen. (Kamano/Drew 1961)
Ein weiteres Phänomen, das wohl auch in Zusammenhang mit der Verarbeitungstiefe zu sehen ist, sind messbare physische Reaktionen bei Versuchspersonen, die mit verschiedenen Wörtern konfrontiert werden, ein Phänomen, das „*arousal*“ genannt wird. Bei einem dieser Tests in Zusammenhang mit diesem Phänomen wurde Versuchspersonen eine Reihe von Wörtern jeweils kombiniert mit einer Zahl (bei einer Wiederholung des Experimentes wurden Nonsens Silben verwendet) präsentiert und dabei der Hautwiderstand gemessen. Emotional besetzte Wörter wie z.B. Geld, Vergewaltigung etc. bewirkten eine starke Veränderung des Hautwiderstandes, emotional neutrale Wörter wie Teich, weiß etc. bewirkten kaum eine Veränderung. Nach der Präsentation wurde den Versuchspersonen die Liste mit den Wörtern gezeigt, und sie sollten die dazugehörigen Zahlen bzw. Nonsenssilben nennen. Unmittelbar nach der Präsentation konnten die Versuchspersonen zwar die neutralen Wörter leichter erinnern, wenn der Test aber fünfundvierzig Minuten nach der Präsentation durchgeführt wurde, war die Erfolgsrate beim Erinnern der emotional besetzten Wörter drei Mal höher als bei den neutralen Wörtern. Eine Woche danach waren die Zahlen bzw. Nonsenssilben, die mit den neutralen Wörtern gespeichert worden waren, vergessen, die Erfolgsrate bei den emotional besetzten Wörtern war aber noch immer gleich hoch. (Kleinsmith/Kaplan 1963) Bessere Behaltenswerte konnten auch erzielt werden, wenn Versuchspersonen gesagt wurde, dass mit Hilfe einer gestellten Aufgabe ihre Intelligenz getestet würde. Auch Lozanovs Arbeit, die ihren Niederschlag in der Entwicklung der Suggestopädie gefunden hat, wird von Stevick mit dem Begriff der Verarbeitungstiefe in Zusammenhang gebracht. (Stevick 1996, S. 135 f)
Einen großen Einfluss auf das Behalten von Information im Langzeitgedächtnis hat auch ein von Stevick als „***generation effect***“ bezeichnetes Phänomen. (Stevick 1996, S.121) In mehreren Experimenten und Studien konnte festgestellt werden, dass Lerner Wörter besser identifizieren oder auch erinnern konnten, wenn sie diese Wörter zuvor nicht nur gehört oder gesehen hatten, sondern aus Fragmenten generieren mussten. (Slamecka/Graf 1978, zitiert nach Stevick 1996, S.122; Rabinowitz 1990) Glisky und Rabinowitz stellten auch fest, dass Wörter besser behalten wurden, wenn sie auch beim Test auf dieselbe Weise konstruiert wurden wie in der Präsentationsphase. Sie schlossen daraus, dass nicht nur das Wort selbst, sondern auch die kognitiven Operationen bei der

Konstruktion des Wortes gespeichert wurden. (Glisky und Rabinowitz 1985) Dieser Effekt stellte sich allerdings nur ein, wenn die Wörter beim Test wirklich auf genau dieselbe Weise konstruiert werden mussten. Dickel und Slak (1983) konnten belegen, dass Wörter besser behalten werden, wenn Versuchspersonen zuvor zu diesen Wörtern eigene Bilder konstruiert hatten. Wenn zu diesen Wörtern schon Bilder vorgegeben worden waren, konnten sie nicht so gut abgerufen werden. Auch mnemonische Techniken wie die *keyword method*, bei der die Lerner auch eigene Bilder generieren mit deren Hilfe Wörter behalten werden, können dazu beitragen, dass Information nachhaltiger im Langzeitgedächtnis behalten wird. (vgl Sperber 1989) Gathercole und Conway (1988) fanden heraus, dass lautes Vorlesen, aber vor allem auch eigenes lautes Lesen das Behalten von sprachlicher Information fördert. Auch beim lauten Lesen konstruieren die Lerner die sprachliche Information und diese artikulatorischen bzw. kinesthätischen Informationen werden gemeinsam mit visuellen und auditiven Daten gespeichert. Schooler und seine Kollegen (1988) weisen allerdings darauf hin, dass eine Gefahr des *generation effect* darin bestehen kann, dass falsch oder ungenau rekonstruierte Wörter das Erinnern später erschweren können.
Viele der eben beschriebenen Faktoren, die das Behalten von Information beeinflussen können, sind von individuell sehr verschiedenen Faktoren, die die Lerner in den Prozess des Fremdsprachenlernenens einbringen, abhängig. Auf einige dieser Faktoren soll später noch eingegangen werden. (II.6,2 und II.6,3) Zuvor geht es aber darum, die hier zusammenfassend dargestellten Erkenntnisse bzw. Theorien über die Arbeitsweise des Gedächtnisses auf ihre Relevanz hinsichtlich der Beurteilung bestimmter Formen der Textpräsentation hin zu untersuchen.

### 1.4 Textpräsentationsformen und das Gedächtnis - ein Resümee

Schon im ersten Teil dieser Arbeit wurde auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die sich ergeben, wenn versucht wird, aus einer rein beschreibenden Analyse bestimmter Sachverhalte Handlungsanweisungen für den Unterricht abzuleiten. (s.Einleitung,2) Zu diesem Problem kommen zwei zusätzliche Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der Frage nach der Relevanz der eben beschriebenen Erkenntnisse aus der Gedächtnispsychologie für die Beurteilung bestimmter Formen der Textpräsentation: Erstens stammen die empirischen Daten, die zu Modellen über die Funktionsweise des Gedächtnisses geführt haben, meist aus Laborexperimenten, bei denen mit einem quantitativ und qualitativ sehr beschränkten sprachlichen Input gearbeitet wurde. Diese Situation entspricht natürlich nicht der viel komplexeren Situation im Fremdsprachenunterricht. Zweitens haben die Modelle über die Funktionsweise des Gedächtnisses, die sich aus dieser Forschung ergeben, immer noch stark theoretischen, wenn nicht sogar hypothetischen Charakter. Die Schlussfolgerungen, die im Folgenden aus diesen Theorien über das Gedächtnis für den Fremdsprachenunterricht gezogen werden, müssen unter diesen Voraussetzungen betrachtet und relativiert werden.
Ein weiteres Problem hinsichtlich der zentralen Fragestellung in dieser Arbeit gibt sich aus der Notwendigkeit, die Relevanz der unterschiedlichen Erkenntnisse aus der Gedächtnispsychologie für die Unterrichtssituation zu beurteilen. Eine gewisse Auswahl in dieser Hinsicht wurde schon bei der vorangegangenen Zusammenstellung der wichtigsten Erkenntnisse getroffen. Im Folgenden sollen die aus meiner Sicht wichtigsten Punkte aus der vorhergegangenen Analyse zusammengefasst und in einem zweiten Schritt die vier Formen der Textpräsentation daraufhin beurteilt werden, inwiefern sie geeignet sind, Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen optimal unterstützen.
Aus der Sicht der eben angestellten Überlegungen wird Lernen dann optimal unterstützt, wenn es gelingt, für die größtmögliche Anzahl von Lernern in einer Gruppe Bedingungen zu schaffen, unter denen relevante sprachliche Information so gut im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, dass diese Information in der Folge sowohl rezeptiv als auch produktiv möglichst rasch zur Verfügung steht. (s. Zitat Stevick II.6,1.2.2) In einem späteren Kapitel soll noch genauer ausgeführt werden, was unter „relevanter sprachlicher Information“ verstanden werden kann, hier sollen vorerst die wesentlichsten, aus der vorangegangenen Analyse abgeleiteten Bedingungen aufgezählt werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass Information besser verarbeitet und behalten werden kann.

1) Gedächtnisinhalte können sehr vielfältig sein. Neben sensorischen Informationen spielen auch Intentionen, Emotionen, funktionale Charakteristika, kognitive Operationen, Metakognition und Zeit eine Rolle. Information wird auch immer mehrfach kodiert aufgenommen und gespeichert. Aufgabenstellungen sollten berücksichtigen, dass sich unterschiedliche Gedächtnisinhalte auf Grund der vernetzten Speicherung im Langzeitgedächtnis beim Erinnern gegenseitig unterstützen können und dass verschiedene Lerner höchstwahrscheinlich bestimmte Gedächtnisinhalte besser abrufen können als andere.
2) Auf Grund der unterschiedlichen Eigenschaften der Gedächtnisinhalte kann auch von verschiedenen Formen des Gedächtnisses ausgegangen werden, die sich wiederum durch unterschiedliche Merkmale voneinander unterscheiden. Die wohl wichtigste Differenzierung in diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen Arbeits- und Langzeitgedächtnis. Das Arbeitsgedächtnis hat nur limitierte Kapazität und kann Informationen nur eine begrenzte Zeit lang behalten. Allein dies bedingt die Notwendigkeit zur Auswahl der präsentierten Information und begründet Formen der Textvorentlastung, Vereinfachung und Aufmerksamkeitslenkung im Unterricht.

Information wird über die Sinne aufgenommen, Teile dieser Information werden dann im Gedächtnis verarbeitet, wobei es zu einem intensiven Informationsaustausch zwischen den Netzwerken des Langzeitgedächtnisses und dem Arbeitsgedächtnis kommt. Folgende Faktoren können dazu beitragen, dass sensorisch aufgenommene Information schließlich nachhaltiger im Langzeitgedächtnis verankert wird, unabhängig davon, ab im *holding memory* oder im *permanent memory*:

a) eine Wiederholung der präsentierten Information
b) die Fähigkeit, selbst einzuschätzen, welche Information schon gut genug gespeichert ist und welche nicht
c) ausreichend Zeit, um Informationen im Arbeitsgedächtnis zu behalten und so zu verarbeiten, dass ein subjektives Ordnen und Organisieren der Information möglich wird
d) mehr Zeit für unbekannte und nur teilweise verstandene Information
e) Beachtung des primacy und recency Effektes
f) die Möglichkeit, Information selbständig aufzunehmen, um die eigenen Bedürfnisse, was die Zeit bei der Verarbeitung der Information betrifft, berücksichtigen zu können
g) Formen des *free recall*
h) eine größere Verarbeitungstiefe, die durch die Aufgabenstellung selbst erreicht wird
i) eine größere Verarbeitungstiefe, die durch Formen authentischer Kommunikation erreicht wird
j) persönliche Relevanz der Information oder Aufgabenstellung
k) eigene Rekonstruktion der Information oder das Generieren von „Images“, die die Speicherung der Information unterstützen

3) Es kann bei der Konfrontation mit der Zielsprache unter bestimmten Voraussetzungen zu Formen des *dinning* kommen. Wie dieses Phänomen im Fremdsprachenunterricht genützt werden könnte, ist noch ungeklärt. Es kann eventuell Ausgangspunkt für systematische Arbeit im Fremdsprachenunterricht sein.
4) Unterschiedliche Formen der Intelligenz bedingen unterschiedliche Formen der Informationsverarbeitung, was bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollte.

Alle vier der oben beschriebenen Formen der Textpräsentation können bei entsprechender Umsetzung im Unterricht den eben aufgezählten Kriterien entsprechen und die Speicherung von Information und insbesondere sprachlicher Information im Langzeitgedächtnis unterstützen. Dennoch lassen sich in Bezug auf einzelne Punkte unterschiedliche Potentiale der verschiedenen Textpräsentationsformen feststellen:

Ad 1) Bei TPF2 steht das Bewusstmachen und Üben unterschiedlicher Lesestrategien im Mittelpunkt. Dadurch sind auch ganz bestimmte Gedächtnisinhalte als Resultat des Lernprozesses beabsichtigt. Gedächtnisinhalte, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind, sind vor allem Intentionen („Wozu lese ich den Text?“) und kognitive Operationen, auf die im Abschnitt über

Lernstrategien noch genauer eingegangen werden soll. (II.6,3) Damit zusammenhängend wird auch Wissen über das eigene Wissen (Metakognition) gespeichert. Funktionale Charakteristika spielen einerseits in Hinblick auf die Struktur der gelesenen Texte, andererseits auch in Hinblick auf die Funktion einzelner Textteile auf der Satz- und Wortebene eine Rolle. Dies sollte das Lesen neuer Texte erleichtern. Soweit die Funktion bestimmter Lexeme eine Rolle spielt, ist damit auch die Speicherung von Sprache und deren Funktion intendiert (z. B. Aufgabenstellungen, bei denen die Bedeutung von Konjunktionen im Vordergrund steht).
Bei TPF1, bei denen nicht explizit Lesestrategien geübt werden sollen, ist oft das „Verstehen des Textes" das primäre Ziel des Unterrichts. (s. das Beispiel aus „Themen neu" II.1,1) Wie weiter oben schon gezeigt wurde, gibt es einige Hinweise darauf, dass der Inhalt von Texten „entsprachlicht" gespeichert wird, das heißt dass Lerner zwar sehr oft in der Lage sind, die Bedeutung eines Textes in der Muttersprache wiederzugeben, den genauen Wortlaut des Textes in der Fremdsprache aber nicht mehr rekonstruieren können. So ist es durchaus möglich, dass zum Beispiel nach dem Lesen einer Anleitung, die beschreibt, wie die Bedienung eines bestimmten Gerätes funktioniert, der Ablauf der einzelnen Handlungsschritte im Gedächtnis bleibt, nicht aber der genaue Wortlaut der Anleitung.
Diese Form des Verstehens zu üben mag durchaus ihren Platz im Fremdsprachenunterricht haben. (s. dazu die Begründungen der kommunikativen Methode für diese Vorgangsweise I.1) Wenn es aber darüber hinaus darum gehen soll, fremdsprachige Information im Gedächtnis der Lerner nachhaltig zu verankern, ist die Wirkung eines Leseunterrichts, der hauptsächlich auf das Verstehen der wichtigsten Information abzielt, kritisch zu hinterfragen. Extensives Lesen kann durch den Wiederholungseffekt, der dann wirksam wird, wenn der Leser auf schon bekannte Wörter trifft, schon bestehende Pfade zwischen fremdsprachigen Lexemen und dem semantischen Gedächtnis verstärken und dadurch deren Abrufbarkeit verbessern. Außerdem können bestimmte Lesestrategien geübt werden. Wenn es aber darum geht, eine möglichst große Menge fremdsprachiger Information aufzunehmen und gut im Langzeitgedächtnis zu speichern, dann muss bezweifelt werden, dass extensives Lesen dafür eine effiziente Methode darstellt, da erstens, wie oben erwähnt, der Inhalt des Textes „entsprachlicht" gespeichert wird, zweitens die Aufmerksamkeit der Leser sich beim Lesen auf die globale Textbedeutung und nicht auf Textdetails richtet und drittens Information nicht multisensorisch, das heißt über mehrere Sinne aufgenommen wird. (Auf weitere Argumente wird in den folgenden Punkten noch eingegangen werden.)
Wenn sprachliche Information bei TPF1 und TPF2 im Gedächtnis der Lerner bleibt, so eher als Nebenprodukt und nicht als intendierter Gedächtnisinhalt. Erst die weitere Auseinandersetzung mit dem Text in Form von Fragestellungen und Aufgaben zum Text kann dazu führen, dass auch Sprache Gedächtnisinhalt wird.
In seiner Lesedidaktik weist Westhoff ausdrücklich darauf hin, dass die Thematik der für den Unterricht ausgewählten Texte keine Rolle spielt, wenn es darum geht, Lesen als Fertigkeit zu trainieren. Wenn das Ziel des Lesens im Fremdsprachenunterricht aber nicht Lesetraining, sondern die Speicherung von Sprache im Langzeitgedächtnis ist, dann ist die Frage, inwieweit ein Text von den Lernern als interessant erlebt wird, von großer Bedeutung. Das haben die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt deutlich gezeigt. Inhalte, die im episodischen Gedächtnis gespeichert werden, wie zeitliche Faktoren, die Signifikanz eines Textes für den Leser, Emotionen und andere Informationen, die mit der konkreten Situation der Textpräsentation im Unterricht in Zusammenhang stehen, können die nachhaltige Speicherung von Sprache im Langzeitgedächtnis unterstützen.
Dies ist eine der Stärken von TPF3. Da die Information des Textes in daran anschließenden Aufgabenstellungen von den Lernern weiter verwendet wird, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sich daraus im Unterricht für den Lerner Situationen ergeben, die als Gedächtnisinhalte im episodischen Gedächtnis die Abrufbarkeit von sprachlicher Information im Gedächtnis erhöhen. Offen bleibt die Frage, welche sprachliche Information mit den Gedächtnisinhalten des episodischen Gedächtnisses verknüpft wird und in der Folge gemeinsam abgerufen werden kann.

Dies ist bei Textpräsentationsformen des vierten Typs einfacher zu klären. Da bei diesen Textpräsentationsformen Texte nicht nur intensiv gelesen, sondern meist auch im Detail rekonstruiert werden müssen, ist jedes Wort des präsentierten Textes ein potentieller Gedächtnisinhalt für den Lerner. Dabei wird die sprachliche Information meist gehört, gelesen, gesprochen und geschrieben, was eine mehrfach kodierte Speicherung ermöglicht Arbeitsformen wie Gruppenarbeit, Wettspiele, Telefonate mit dem Lehrer (s. Rinvolucri) usw. sollten die Möglichkeit bieten, Gedächtnisinhalte für das episodische bzw. explizite Gedächtnis in Form von Intentionen, Emotionen, Informationen in Zusammenhang mit Zeit, usw. aufzunehmen. Wenn Lernstrategien bewusst gemacht werden (s.II.6,3), ergibt sich auch die Möglichkeit für die Speicherung der schon bei Textpräsentationsformen des ersten Typs angeführten Gedächtnisinhalte.
Wenn man *declarative* und *procedural memory* nicht im Sinne Stevicks als Ort, sondern als Gedächtnisinhalt definiert, kann auch diese Unterscheidung für eine Analyse der vier Formen der Textpräsentation nützlich sein. (vgl.II.6,1.2.1) Anderson unterschied beide Begriffe im Zusammenhang mit der Frage, auf welche Art und Weise Fertigkeiten aufgebaut und entwickelt werden. Eine Möglichkeit, Fertigkeiten zu erlernen besteht darin, diese zuerst in Form von deklarativem Wissen verfügbar zu machen und sie dann durch Anwendung und Übung in prozedurales Wissen „überzuführen". Die Vermittlung von Lesestrategien (TPF2) beruht zumindest teilweise auf diesem Prinzip. Bei TPF1 liegt der Schwerpunkt der Aktivität wohl im Bereich der Anwendung von prozeduralem Wissen. Auch bei TPF3 scheint die Anwendung von prozeduralem Wissen im Vordergrund zu stehen. Bei TPF4 spielen beide Formen des Wissens eine Rolle: Während der Rekonstruktionsphase in der Gruppenarbeit oder wenn bei der Rekonstruktion Lernstrategien (s.II.6,3.5) bewusst gemacht werden, wird durchaus deklaratives Wissen weitergegeben, bei der Rekonstruktion selbst kommt aber vor allem prozedurales Wissen zur Anwendung. Offen bleibt hier vorerst die Frage, welche Informationen in Form von deklarativem Wissen im Fremdsprachenunterricht überhaupt weitergegeben werden sollten und welche Form prozeduralen Wissens angewandt werden sollte. Auf diese Frage wird im Zusammenhang mit der Diskussion von Lernstrategien im Fremdsprachenunterrciht noch eingegangen werden. (s.II.6,3)
Wie schon im ersten Teil dieser Arbeit und vor allem im ersten Kapitel des zweiten Teiles gezeigt wurde, unterscheiden sich die vier Formen der Textpräsentation durch die unterschiedlichen Intentionen, die damit verfolgt werden. Dies sollte sich auch in den unterschiedlichen Gedächtnisinhalten widerspiegeln, die als Ergebnis der einzelnen Aufgabenstellungen zu erwarten sind. „Sprache als Gedächtnisinhalt" kann potentiell bei allen vier TPF ein Resultat der Unterrichtsaktivität sein.
Die Wahrscheinlichkeit, dass vor allem Sprache in Form von Lexemen oder Satzfragmenten als Resultat der Unterrichtsarbeit im Gedächtnis der Lerner gespeichert wird, scheint allerdings bei Textpräsentatinsformen des vierten Typs rein quantitativ, aber vor allem auch qualitativ am höchsten zu sein.
Ad 2) Wenn ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts, vielleicht sogar das wichtigste Ziel darin besteht, fremdsprachige Information in Form von Lexemen und deren Relationen zueinander im Langzeigedächtnis so zu verankern, dass sie möglichst schnell und automatisch wieder abgerufen werden können, dann müssen die drei Formen der Textpräsentation auch daraufhin untersucht werden, inwiefern sie nach den oben angegebenen Kriterien diesen Prozess der Speicherung unterstützen.
a) TPF1: Bei allen Aufgabenstellungen dieses Typs geht es darum, Texte zu verstehen, das heißt ihnen wichtige Information zu entnehmen. Sehr oft werden die Lerner im Rahmen dieser Aufgabenstellungen mit relativ langen Texten konfrontiert. In Hinblick auf die Prozesse, die im Arbeitsgedächtnis ablaufen, bedeutet dies, dass über die Sinne, im konkreten Fall über den Sehsinn, laufend neue Informationen im Langzeitgedächtnis ankommen, die weiter an das Arbeitsgedächtnis gegeben und dort mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis verglichen werden, was schließlich zum Dekodieren der Information und im Idealfall zum Verstehen des Textes führt. Dabei besteht die sprachliche Information teilweise aus Lexemen und deren Bedeutung, die

bekannt sind und automatisch verarbeitet werden können, teilweise aus unbekannten Informationen, die mit Hilfe verschiedener Strategien dekodiert werden. Wenn nicht gezielt Lesestrategien geübt werden (TPF2), bleibt es vollständig dem einzelnen Lerner überlassen, welche Information er überhaupt wahrnimmt und wie er diese Information im Arbeitsgedächtnis verarbeitet. Nur die Aufgaben zur Textvorentlastung und die von Neuner als Lesehilfen bezeichneten Aufgabenstellungen können die Aufmerksamkeit des Lerners lenken. Diese Aufgaben orientieren sich allerdings am Textinhalt und nicht an der Relevanz einzelner Lexeme für das innere Lexikon der Lerner. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Lerner entweder nur auf schon bekannte sprachliche Information stützen und den Rest des Texte nicht wahrnehmen, nicht verstehen und auch nicht „gedächtnisrelevant" bearbeiten, oder dass Lerner sich nur auf primär unbekannte Information konzentrieren, viel Zeit damit verbringen, diese Information zu verstehen und dabei den Textinhalt ignorieren ist relativ groß. (vgl. Lutjeharms, I.2,3.2.3)
Insgesamt haben TPF1 den Nachteil zu schnell zu viel sprachliche Information an den Lerner heranzubringen, die dieser mit Hilfe unkontrollierbarer rein subjektiver Strategien verarbeitet. Es ist daher extrem schwer vorhersagbar, welche sprachliche Information wie im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, wenn überhaupt neue Information aufgenommen wird und es nicht nur zur Festigung schon bestehender Gedächtnisspuren kommt. Maßnahmen, die das Speichern bestimmter Information unterstützen können, wie sie oben aufgelistet sind, kommen nur sehr indirekt zur Anwendung. Auf einige davon, die bei Textpräsentationsformen des ersten Typs überhaupt relevant sein können, sei hier kurz eingegangen: **Wiederholung** in Form von wiederholter sensorischer Aufnahme des sprachlichen Input erfolgt entweder auf einer individuellen Ebene, indem die Lerner einzelne Textteile noch einmal lesen oder durch die Aufgabenstellung, die das wiederholte Lesen einzelner Textpassagen notwendig macht. Dabei steht allerdings meistens wieder die Textinformation und nicht deren sprachliche Umsetzung im Vordergrund. Es bleibt daher dem Zufall überlassen, was und wie wiederholt wird. Die **Fähigkeit selbst einzuschätzen**, welche Information schon gut gespeichert ist, spielt bei TPF1 keine Rolle, da es „nur" um das Verstehen eines Textes geht. Wenn der Text leise gelesen werden kann, wird dem Lerner **Zeit für das subjektive Dekodieren** des Textes zur Verfügung gestellt, dabei kann es auch zum subjektiven Organisieren der Information kommen, muss aber nicht. Wenn Textvorentlastungsübungen zum Ziel haben, unbekannte und schwierige Textelemente vor dem Lesen zu erklären, dann wird **unbekannten und wahrscheinlich schwer zu verstehenden Textteilen mehr Aufmerksamkeit** gewidmet, was zu besserem Behalten dieser Information führt. Oft dienen Textvorentlastungsübungen allerdings eher der Vorbereitung auf das Thema des Textes und dem Sammeln von Vorerfahrungen der Lerner. Inwiefern durch die Aufgabenstellung eine größere **Verarbeitungstiefe** des sprachlichen Materials erreicht werden kann, müsste in jedem Fall einzeln untersucht werden. Da alle Aufgabenstellungen, die unter diesen ersten Typ fallen, zum Ziel haben, Texten die wichtigste Information zu entnehmen, bleibt es wohl wieder dem Zufall überlassen welche sprachlichen Elemente des Textes im Rahmen der Aufgabenstellung tiefer verarbeitet werden. Wenn der Text Informationen enthält, die für die Lerner persönliche Relevanz haben und auch den Kriterien entsprechen, die Stevick in Zusammenhang mit seiner Definition von „authentischer Kommunikation" nennt, dann ist es durchaus möglich, dass die Textinformation nachhaltiger gespeichert wird. Dies kann wie oben erwähnt aber auch in „entsprachlichter" Form geschehen. Dass damit automatisch auch die nachhaltigere Speicherung sprachlicher Information, das heißt von konkreten Lexemen und Strukturen aus dem Text verbunden ist, muss bezweifelt werden.
Bei TPF 2 spielt manchmal die **Rekonstruktion** sprachlicher Elemente eine Rolle. Meist geht es dabei aber nicht um die Speicherung von sprachlicher Information im Gedächtnis, sondern um die Anwendung von Lesestrategien. (s. z. Bsp. Cloze Texte als Übungsform für das Erschließen von Wörtern aus dem Kontext, s.I.2,3.1.3.3) Durch die Rekonstruktion bestimmter Textelemente wird sicher auch sprachliche Information aus dem Text tiefer verarbeitet. Dies ist aber, wie schon im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, nicht die Hauptintention dieser Aufgabenstellungen.

Die eben vorgenommene Einschätzung von Textpräsentationsformen von TPF1 und TPF2 hinsichtlich ihres Potentials für die Speicherung sprachlicher Information im Langzeitgedächtnis gilt im Großen und Ganzen auch für Textpräsentationsformen des dritten Typs. Dadurch, dass allerdings bei diesen Textpräsentationsformen die Textinformation für weiterführende Aufgabenstellung eine besondere Relevanz hat, ergibt sich eine größere Verarbeitungstiefe und -intensität für die sprachliche Information, die bei diesen anschließenden Aufgabenstellungen benötigt wird und zuvor dem Text entnommen werden muss. Im Vordergrund der Aufgabenstellungen steht allerdings wiederum die Textinformation selbst, die auch entsprachlicht gespeichert werden kann und nicht deren versprachlichte Form. Welche sprachlichen Elemente aus dem Text in den daran anschließenden Aufgabenstellungen weiter verwendet werden, bleibt daher meistens wiederum dem Zufall überlassen.
TPF4 weisen das größte Potential dafür auf, die Speicherung von sprachlicher Information im Langzeitgedächtnis der Lerner zu unterstützen. Sie entsprechen auch am ehesten den oben aufgezählten Kriterien für eine besonders wirkungsvolle Verankerung von Information im Langzeitgedächnis. Bei den meisten Aufgabenstellungen dieses Typs werden kurze Texte präsentiert, deren sprachliche Gestaltung von den Lehrern oder Lehrmaterialerstellern mit beeinflusst werden kann. Der Input und dabei besonders die Form der Versprachlichung der Texte kann daher so gesteuert werden, dass die Wahrscheinlichkeit, bestimmte, als wesentlich definierte sprachliche Elemente im Arbeitsgedächtnis der Lerner „platzieren" zu können relativ hoch ist. Die meisten dieser Aufgabenstellungen weisen ein hohes Maß an **Wiederholungen** auf, wobei bei der Wiederholung die sprachliche Form meist multisensorisch angeboten wird. (s.II.2) Bei fast allen dieser Textpräsentationsformen wird den Lernern die Möglichkeit geboten, ihre Textrekonstruktion durch Rückgriff auf den Ausgangstext zu überprüfen, was die Möglichkeit gibt, die **Fähigkeit, selbst einzuschätzen**, welche Information schon ausreichend verarbeitet und gespeichert wurde, zu überprüfen. Bei den meisten Textpräsentationsformen dieses Typs ergibt sich durch die hohe Zahl von Wiederholungen während der Präsentation und dem Einsatz unterschiedlicher Sozialformen während der Rekonstruktion für die Lerner genügend Zeit, Information im Kurzzeitgedächtnis **subjektiv zu ordnen, Information selbständig aufzunehmen,** und **mehr Zeit für unbekannte oder nur teilweise verstandene Information** aufzubringen. Bei sehr vielen dieser Aufgabenstellungen wird auch der **primacy bzw. recency Effekt** insofern wirksam, als zu beobachten ist, dass bei der Rekonstruktionsphase meist der Textanfang und das Textende problemloser und schneller rekonstruiert werden können. Dieses Phänomen kann bewusst gemacht und bei der Gestaltung bzw. Umsetzung dieser Aufgabenformen im Unterricht beachtet werden, was die Rekonstruktion der Texte meist erleichtert. (s. die Textrekonstruktionsaufgaben bei Gerngroß u.a. 1999; oder Wajnryb 1990) Formen des **free recall** sind in viele der eben präsentierten Aufgabenformen in der Form integriert, dass in einer Phase nach der ersten Textpräsentation völlig ungeordnet alles aufgeschrieben wird, was sich die Teilnehmer von dieser ersten Präsentation gemerkt haben. Die Information, die die Teilnehmer dabei aufschreiben, wird zwar eher aus schon bekannten Formulierungen und Strukturen bestehen, kann aber in einer weiteren Phase der Rekonstruktion leichter erinnert werden, wodurch das Arbeitsgedächtnis entlastet wird. Craig führt mehrere Beispiele für Aufgabenstellungen mit unterschiedlicher **Verarbeitungstiefe** an: Fragen zu einem vorgegebenen Begriff wie „Ist das ein Wort?" würden eine geringe Verarbeitungstiefe erfordern, Fragen wir „Passt dieses Wort in diesen Satz?" eine größere Verarbeitungstiefe. TPF4 erfordern generell eine große Verarbeitungstiefe. Da bei sehr vielen Aufgabenstellungen dieses Typs Wörter nicht nur eingeordnet, sondern generiert werden müssen, gehen sie über das von Craig angeführte Beispiel für hohe Verarbeitungstiefe noch hinaus. Inwiefern eine große Verarbeitungstiefe auch dadurch erreicht werden kann, dass die Aufgabenstellungen Anlass zu authentischer Kommunikation geben und für die einzelnen Lerner **persönliche Signifikanz** aufweisen, hängt von vielen unterschiedlichen, hier nicht beschreibbaren Faktoren wie zum Beispiel der jeweiligen Umsetzung im Unterricht ab. Drei Faktoren könnten potentiell dazu beitragen, dass von den Lernern die Unterrichtsaktivitäten als Form echter Kommunikation bzw. als persönlich signifikant erlebt werden können: (1) Der Textinhalt, der aus verschiedenen Gründen für die Lerner

„interessant“ sein kann, (2) die Aktivitäten im Rahmen der Aufgabenstellung selbst (z.B. Durchführung der Aufgabe in Form eines Wettspieles) und (3) die Interaktion mit anderen Lernern bei der Rekonstruktion des Textes, wobei es zu einem Austausch von Wissen und zu einer Diskussion über Form und Bedeutung des Textes kommen kann. Bei den meisten Textpräsentationsformen des vierten Typs werden die Texte von den Lernern **rekonstruiert**, wobei unterschiedliche Hilfestellungen gegeben werden können. Dies lenkt einerseits die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Realisierung der Textinformation und auf Textdetails, und sollte andererseits auch dazu beitragen, dass die Information nachhaltiger im Langzeitgedächtnis gespeichert wird.
Ad 3) Die Frage, inwiefern *dinning* eine Rolle im Rahmen der vier verschiedenen Typen der Textpräsentation spielt, kann hier nicht geklärt werden. Krashen nahm an, dass das Phänomen des *dinning* nur nach Aktivitäten auftritt, bei denen Sprache erworben wird, nicht also bei Aktivitäten, bei denen „Lernen“ im Vordergrund steht, wie zum Beispiel bei strukturbezogenen Grammatikübungen etc. Dies konnte durch Untersuchungen relativiert werden, die zeigten, dass auch nach Grammatikdrills das Phänomen des *dinning* zu beobachten ist. Insofern können wohl alle drei Formen der Textpräsentation dieses Phänomen auslösen, im Unterricht kann dies thematisiert und eventuell genutzt werden, z. Beispiel bei der Durchführung von Textrekonstruktionsaufgaben.
Ad 4) Wenn Intelligenz auch davon abhängt, welche Art von Information wir bevorzugt aufnehmen und wie wir diese Information in unseren Netzwerken speichern (s.II.6,1.2.2), dann ist dies ein Argument dafür, sprachliche Information im Unterricht auf sehr vielfältige Art und Weise zu präsentieren. Einerseits sollte diese Information gehört, gelesen und geschrieben werden, andererseits sollte sie von den Lernern auch auf verschiedenste Art und Weise weiter verwendet werden, indem sie zum Beispiel nachgesprochen, rekonstruiert, memoriert, und in freien Situationen verwendet wird.
Während TPF1 und TPF2 dies nur in einem relativ beschränktem Ausmaß leisten können, ergeben sich bei Textpräsentationsformen des dritten Typs in dieser Hinsicht schon mehr Möglichkeiten. Mit Hilfe von TPF4 können die Möglichkeiten, die sich ganz generell im Unterricht bieten, sprachliche Information zu präsentieren und verarbeiten zu lassen, am besten genützt werden.

Wie die vorangegangenen Analyse gezeigt hat, sind es wiederum Textpräsentationsformen des vierten Typs, die den lerntheoretischen Vorgaben, die sich aus Erkenntnissen der Gedächtnispsychologie ergeben, am ehesten entsprechen.

# 2 Die Relevanz individueller Unterschiede bei Lernern für den Fremdsprachenunterricht

## 2.1 Überblick

Im vorangegangenen Kapitel wurden mit Hilfe von Modellen über die Struktur und Funktion des Gedächtnisses einige lernerabängige Faktoren beschrieben, die beim Fremdsprachenlernen wirksam werden können. Dabei wurde deutlich, dass neben Faktoren , die für alle Lerner Geltung haben, wie zum Beispiel die limitierte Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses, sehr stark auch individuelle Unterschiede der einzelnen Lerner den Fremdsprachenlernprozess beeinflussen. Auch die didaktische Diskussion der letzten Jahre hat diese Situation stärker berücksichtigt.
In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurde der Lerner oft als idealtypisches Konstrukt behandelt, für den wirksame Methoden zu entwickeln waren, die dann auch für alle „realen“ Lerner umsetzbar sein sollten. Die Diskussion in den letzten Jahren hat hingegen die unterschiedlichen Voraussetzungen in den Mittelpunkt gerückt, die „reale“ Lerner mitbringen und mit denen sich Lehrer bei der Gestaltung von Unterricht auseinandersetzen müssen. Alle neueren Handbücher zum Fremdsprachenunterricht, die den Anspruch erheben, eine umfassende Darstellung des Problembereiches zu bieten, behandeln deshalb mehr oder weniger ausführlich auch den Bereich der individuellen Unterschiede von Lernern (s.z.B. Ellis 1994, Brown 1994,). Darüberhinaus

widmen sich mehrere Bücher ausschließlich diesem Thema. (Galbraith und Garner 1988, Skehan 1989)
Williams und Burden beschreiben einige Probleme, die sich im Zusammenhang mit der Erforschung individueller Unterschiede bei Lernern ergeben. (S. 88 ff.) Dabei sehen sie einerseits Probleme im methodologischen Bereich, andererseits ergeben sich Schwierigkeiten bezüglich der Selektion der charakteristischen Merkmale, die es zu untersuchen gilt. Die Erforschung individueller Unterschied einzelner Lerner schließt an die lange Tradition der psychometrischen Forschung in der Psychologie an. Das Interesse der Forscher in diesem Bereich liegt aber hauptsächlich darin, Instrumente zu entwickeln, mit deren Hilfe bestimmte persönliche Merkmale wie Intelligenz, *field dependence* oder Motivation möglichst gut isoliert und möglichst genau gemessen werden können. Abgesehen davon, dass es oft nur schwer gelingt, wirklich valide und reliable Tests zu entwickeln, führen diese Bemühungen auch dazu, dass die gemessenen Eigenschaften als stabile, unveränderbare individuelle Merkmale betrachtet werden, was sie aus der Sicht von Williams und Burden nicht sind.
Darüberhinaus sind die Ergebnisse einer solchen Forschung meist schwer für den Fremdsprachenunterricht umsetzbar: Auf Grund von Tests werden Gruppen von Lernern identifiziert, die sich durch einige Merkmale unterscheiden, wobei die Verteilung dieser Merkmale meist auf eine ganz gewöhnliche statistische Verteilungskurve hinausläuft. Die Resultate sagen aber wenig bis nichts darüber aus, wie sich einzelne Lerner voneinander unterscheiden, da ja hauptsächlich Gruppen identifiziert werden, die durch ähnliche Eigenschaften identifiziert werden, und wie diesen Lernern geholfen werden kann, effizientere Lerner zu werden.
Den zweiten Problembereich sehen Williams und Burden in Zusammenhang mit der Identifikation von individuellen Merkmalen, die für das Fremdsprachenlernen relevant sind. Abgesehen davon, dass es durchaus unterschiedliche Auffassungen über die Zahl relevanter Merkmale gibt, - so zählen Gradman und Hanania (1991) 22 Variablen auf, während sich Oxford und Ehrmann (1993) auf neun konzentrieren -, gibt es auch Unklarheit über die Bedeutung einzelner Variablen für das Fremdsprachenlernen. So zeigen Williams und Burden an Hand der Problematik unterschiedlicher kognitiver Stile, globaler und analytischer Lernstile, motivationaler Stile und Sprachbegabung (*aptitude*), dass die Erkenntnisse aus der empirischen Forschung noch noch kaum Möglichkeiten für eine Umsetzung im Unterricht bieten.

## 2.2 Die Rolle des Lerners in einem sozialkonstruktivistischen Ansatz

Diesen traditionellen Untersuchungen, die vor allem die Fragen zu beantworten versuchen, in welcher Form sich Fremdsprachenlerner voneinander unterscheiden und wie man diese Unterschiede messen kann, stellen Williams und Burden ihren sozialkonstruktivistischen Ansatz gegenüber, bei dem aus ihrer Sicht folgende Fragestellungen im Mittelpunkt stehen müssten: Wie nehmen Fremdsprachenlerner sich selbst als Lerner wahr? Wie wirkt sich dieses individuelle Konstrukt auf den Fremdsprachenlernprozess aus? Auf welche Art und Weise geben Lerner ihrem Lernen Sinn, und wie können Lehrer und Lehrerinnen sie darin unterstützen?
Einerseits entspricht ein solcher Zugang den oben ausführlicher beschriebenen Prinzipien einer umfassenden sozialkonstruktivistisch begründeten Theorie über das Lehren und Lernen, andererseits ermöglicht dieser Zugang, sowohl die Perspektive einzelner Lerner und ihre Individualität wahrzunehmen und zu analysieren als auch Faktoren zu berücksichtigen, die allen Lernern gemeinsam sind. Darüberhinaus ist es möglich zu zeigen, wie sich Lerner verändern bzw. verändern können, wie sie ihren eigenen Lernprozess kontrollieren und auf welche Art und Weise der Lehrer diesen Prozess unterstützen kann.
In der Folge beschreiben Williams und Burden theoretische und empirische Forschungsansätze, die sich auf Grund ihrer Fragestellungen und Ergebnisse gut in dieses Konzept integrieren lassen: So zitieren sie mehrere Studien, die die große Bedeutung des Begriffs „**Selbstkonzept**“ im Lernprozess belegen, wobei „Selbstkonzept“ definiert wird als „amalgation of all of our perceptions and conceptions about ourselves which give rise to our sense of personal identity.“ (Williams und Burden 1997, S.97)

In der Folge differenzieren sie den Begriff des Selbstkonzeptes weiter und unterscheiden zwischen *self-image (= „the particular view that we have of ourselves"), self-esteem (= „the evaluative feelings associated with our self-image")* und *self-efficacy (= „our beliefs about our capabilities in certain areas or related to certain tasks")*. Sie zeigen, ausgehend vom Konzept der *social comparison theory*, wie Lerner die Interaktion mit dem Lehrer und ihren Kollegen interpretieren und bewerten, weisen aber auch darauf hin, dass die Ergebnisse, die sich aus diesen Forschungsansätzen bisher ergeben haben, noch zu allgemein wären, um Konsequenzen für den Unterricht nahezulegen.
Größere Erwartungen setzen Williams und Burden in die Ergebnisse von Untersuchungen, die zeigen, inwieweit der Lernprozess positiv beeinflusst wird, wenn der Lerner das Gefühl hat, persönlich beeinflussen und kontrollieren zu können, was im Rahmen dieses Lernprozesses passiert. Untersuchungen zu diesem Konzept des ***locus of control*** oder LoC (Findley und Cooper 1983) legen den Schluss nahe, dass Lerner, die das Gefühl haben, ihren Lernprozess kontrollieren zu können, bessere Lernresultate erzielen. (s. die Zusammenfassung dieser Studien bei Wang 1983) Daneben belegen Untersuchungen, dass der *locus of control* durchaus veränderbar und abhängig von der Lernsituation ist. Bestimmte Vorgangsweisen im Unterricht können den Lernern eher das Gefühl geben, Lernprozesse kontrollieren zu können. Wang listet im Rahmen ihres *Adaptive Learning Environments Model* (ALEM) einige dieser Elemente auf:

- planning and carrying out routine classroom management *tasks* (e.g. obtaining and returning materials and equipment), rather than expecting the teacher to organize this;
- ways of searching for, ordering and organising information to be learned and remembered;
- breaking complex *tasks* into meaningful and manageable subparts;
- setting realistic personal learning goals;
- estimating the amount of time and effort that will be required to complete a *task*.

Doch auch in diesem Bereich erscheinen die Begriffsbestimmungen vielfach unscharf. So ist im Moment noch unklar, was unter dem Begriff Kontrolle genau zu verstehen ist und welche Elemente des Lernprozesses auf welche Art und Weise überhaupt vom Lerner selbst kontrolliert weden sollten.
Konkreter und vielversprechender erscheinen daher Untersuchungen, die vom theoretischen Konzept der ***attribution theory*** ausgehen. Der Attributionstheorie liegt die Überlegung zu Grunde, dass das menschliche Verhalten nicht so sehr durch bestimmte Ereignisse geprägt wird, sondern vielmehr durch die Interpretation dieser Ereignisse durch das jeweilige Individuum. (Heider 1944; 1958). In der Folge wurde diese Überlegung, vor allem von Bernard Weiner (1979; 1980; 1986), auf die Lernsituation übertragen und es wurde versucht festzustellen, welche Ursachen einzelne Lerner für ihren Erfolg oder Misserfolg in Zusammenhang mit bestimmten Aufgabenstellungen angeben. Dabei wurden von Weiner vor allem vier Gründe festgestellt werden, mit denen Lerner ihr Resultat beschreiben: 1. *Ability*, 2. *Effort*, 3. *Luck*, 4. *task difficulty*. In der Folge unterteilt Weiner diese vier Faktoren erstens in interne (*ability, effort*) und externe (*task difficulty, luck*) zweitens in stabile (*ability und task difficulty*) und instabile (*effort, luck*) und drittens in kontrollierbare bzw. nicht kontrollierbare.
Jeder Lerner weist seinem Erfolg bzw. Misserfolg bei einer bestimmten Aufgabenstellung andere Gründe zu, was in der Folge zu einem jeweils anderen Verhalten bei der Konfrontation mit der nächsten Aufgabenstellung führt. So werden Lerner, die ihren Misserfolg auf ihre Fähigkeit Fremdsprachen zu lernen zurückführen und dies gleichzeitig als stabilen Faktor betrachten, weniger bereit sein, ihre Anstrengungen zu erhöhen. Wenn Lerner das Gefühl haben, von ihrem Lehrer immer mit Aufgaben konfrontiert zu werden, deren Schwierigkeitsgrad über ihrem sprachlichen Niveau liegen, sind folgende Reaktionen denkbar: Einerseits könnten sie ihre Bemühungen einstellen, andererseits könnten sie versuchen die Schwierigkeit der Aufgabenstellung mit Hilfe geeigneter Strategien zu reduzieren, wodurch sie einen unkontrollierbaren stabilen externen Faktor (*task difficulty*) zu einem kontrollierbaren instabilen internen Faktor zu machen.

## 2.3 Motivation beim Fremdsprachenlernen

Wie die hier zusammengefassten Überlegungen zum *selfconcept*, dem *focus of control* und der Attributionstheorie zeigen, weisen Lerner ihrem eigenen Lernprozess einen ganz persönlichen Sinn zu, interpretieren ihren Lernprozess auf eine persönliche, individuell unterschiedliche Art und Weise. Daraus resultieren individuell verschiedene Einstellungen diesen Aufgabenstellungen gegenüber und ein entsprechendes Verhalten bei der Konfrontation mit weiteren ähnlichen Aufgabenstellungen im Unterricht. Dies wirkt sich wiederum auf den weiteren Lernprozess aus.
In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurde die Einstellung der Lerner bestimmten Aktivitäten gegenüber meist mit dem umfassenden Begriff der Motivation in Zusammenhang gebracht. Ist man bereit, dem von Williams und Burden vorgeschlagenen Modell eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes zu folgen, ist es auf der Basis der eben präsentierten Überlegungen notwendig, auch den Begriff der Motivation zu überdenken, das heißt bestehende Definitionen zu erweitern bzw. zu modifizieren.
Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, hier zu versuchen, die komplexe Diskussion um den Begriff der Motivation zusammenfassend darzustellen (vgl dazu Ames und Ames 1984, 1985, 1989). Im Folgenden kann es nur darum gehen, zu zeigen, inwiefern ein sozialkonstruktivistischer Ansatz Einfluss auf die Diskussion rund um den Begriff der Motivation haben kann und welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht ergeben. Danach soll versucht werden, vorsichtige Schlüsse hinsichtlich der Beurteilung bestimmter Formen der Textpräsentation zu ziehen.
Nach einer kurzen Diskussion traditioneller Definitionen des Begriffs Motivation formulieren Williams und Burden unter Bezugnahme auf Modelle aus der kognitiven Psychologie ihre Definition wie folgt:

Motivation may be construed as
- a state of cognitive and emotional arousal
- which leads to a conscious decision to act, and
- which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort
- in order to attain a previously set goal. (Williams und Burden 1997, S.120)

Sie unterscheiden in der Folge drei Phasen, die in Zusammenhang mit der Begriffsbestimmung zu beachten sind:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Reasons for doing something (ibid. S.121) | → | Deciding to do something | → | Sustaining the effort, or persisting |

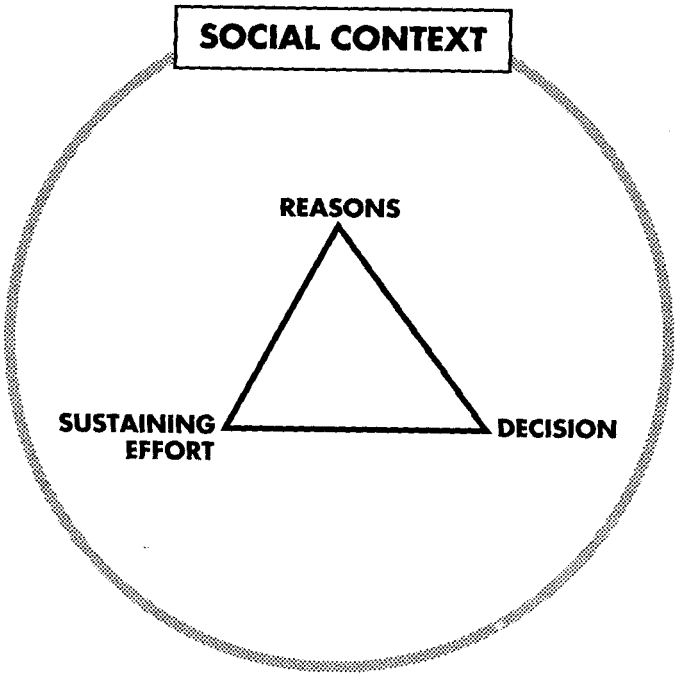
In Zusammenhang mit der ersten Phase sind externe und interne Einflüsse beschreibbar, die dazu führen, dass Lerner bestimmte Aktivitäten durchführen.
Bezüglich der zweiten Phase sind die Einflüsse auf die konkrete Entscheidung eines Lerners zu untersuchen, sich mit einer Aufgabenstellung mehr oder weniger intensiv auseinanderzusetzen. In einer dritten Phase sind schließlich Faktoren zu untersuchen, die beeinflussen, dass Lerner ihre Motivation aufrecht erhalten.
Csiksentmihaly und Nakamura beschreiben einige Faktoren, die beobachtet werden können, wenn Menschen hoch motiviert, im Zustand des *arousal*, bestimmte Aktivitäten durchführen.

- all of their minds and bodies are completely involved;
- their concentration is very deep;
- they know what they want to do;
- they know how well they are doing;
- they are not worried about failing;
- time passes very quickly;

- they lose the ordinary sense of self-conscious gnawing worry that charakterises much of daily life

(Csiksentmihaly und Nakamura, 1989)

Die drei oben beschriebenen Phasen sind nicht als lineare Abfolge aufeinander aufbauender Sequenzen zu verstehen, sondern als sich gegenseitig beeinflussende Elemente eines Modells, das Williams und Burden graphisch folgendermaßen darstellen:




*An interactive model of motivation*

(ibid. S.122)

Wie schon einleitend ausgeführt, ist Motivation ein extrem komplexes Phänomen, bei dessen Analyse eine große Zahl unterschiedlicher Faktoren berücksichtigt werden muss. Williams und Burden listen einige wichtige externe und interne Faktoren auf:

**Interne Faktoren**

1 Intrinsic interest of activity
- arousal of curiosity
- optimal degree of challenge (zone of next potential)

2 Perceived value of activity
- personal relevance
- anticipated value of outcomes
- intrinsic value attributed to the activity

3 Sense of agency
- locus of causality[83]
- locus of control
- ability to set appropriate goals

**Externe Faktoren**

I Significant others
- parents
- teachers
- peers

II The nature of interaction with significant others
- mediated learning experiences
- the nature and amount of feedback rewards
- the nature and amount of appropriate praise
- punishments, sanctions

III The learning environment
- comfort

[83] De Charms unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Menschen, die sich selbst als Verursacher ihrer Aktionen erleben (= „*origins*“) und Menschen, die andere Menschen als Ursache dafür erleben, was ihnen passiert (="*pawns*“) (de Charms 1984)

4 Mastery
- feelings of competence
- awareness of developing skill and mastery in a chosen area
- self-efficacy

5 Self-concept
- realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required
- personal definitions and judgements of success and failure
- self-worth concern
- learned helplessness

6 Attitudes
- to language learning in general
- to the target language
- to the target language community and culture

7 Other affective states
- confidence
- anxiety, fear

8 Developmental age and stage

9 Gender

- resources
- time of day, week, year
- size of class and school
- class and school ethos

IV The broader context
- wider family networks
- the local education system
- conflicting interests
- cultural norms
- societal expectations and attitudes

(nach Williams/Burden S.138 ff, leicht modifiziert)

Wie schon oben erwähnt kann diese Liste hier nicht ausführlicher diskutiert werden. Dennoch sollen, ausgehend von Williams und Burdens Überlegungen, einige Vorschläge präsentiert werden, die andeuten sollen, auf welche Art und Weise Lehrer in ihrer Unterrichtspraxis versuchen könnten, ihre Lerner zu motivieren.

Dabei soll zwischen Vorschlägen unterschieden werden, die das Wissen und die Einstellung des Lehrers dem Phänomen Motivation gegenüber betreffen und sozusagen als *received knowledge* (s.Einleitung,1) weitergegeben werden können, und Vorschlägen, die sich ganz konkret auf bestimmte Maßnahmen im Unterricht selbst beziehen. Im Folgenden wird versucht, diese beiden Bereiche aufeinander zu beziehen und mit Hilfe zweier Textspalten parallel darzustellen:

| **Wissen und Einstellungen des Lehrers**<br>*Der Lehrer sollte ...* | **Konkrete Maßnahmen im Unterricht** |
|---|---|
| ...sich bewusst sein, dass Motivation ein komplexes Phänomen ist, bei dem eine große Zahl von Faktoren eine Rolle spielt. | Um Lerner zu motivieren wird es nicht immer genügen, „interessante“ oder „lustige“ Aktivitäten anzubieten. Das komplexe Phänomen der Motivation erfordert eine Reihe von unterschiedlichsten Vorgangsweisen und Maßnahmen, die situationsadäquat eingesetzt werden müssen. Dafür wären wären brauchbare Instrumente notwendig (Erhebungsblätter, Fragebögen usw.), mit deren Hilfe Lehrer und Lehrerinnen den Motivationsstand der Lerner und Faktoren, die zur Motivation beitragen könnten, erheben und analysieren können. |
| ... sich bewusst sein, dass Lerner zwar am Beginn des Lernprozesses hoch motiviert sein können, dass es aber schwierig sein kann, diese | Der Lehrer sollte mit den Lernern immer wieder diskutieren, warum sie die Fremdsprache lernen und zeigen, wie jede |

| | |
|---|---|
| Motivation aufrecht zu erhalten. | einzelne Aktivität im Unterricht zur Erreichung der gesteckten Ziele beitragen kann. (s. 2 und 3 oben) |
| ... seine Lerner als Individuen betrachten, die selbst entscheiden können und sollen , welche Art zu lernen für sie persönlich wichtig und richtig ist. (s. 3,4,5,7 oben) | Es erscheint sinnvoll, die Lerner selbst Lernziele und die Methoden zur Erreichung dieser Ziele definieren zu lassen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Lerner unterschiedliche Methoden kennenlernen, ausprobieren und evaluieren können. |
| ... wissen, dass ein positives Selbstimage und das Gefühl, dass der Lernprozess kontrollierbar und beeinflussbar ist, sich positiv auf die Motivation der Lerner auswirken kann. (s. 3,4,5,7 oben) | Der individuelle Lernprozess sollte immer wieder thematisiert und ein positives Selbstimage der Lerner gefördert werden. [84] Darüberhinaus erscheint es in diesem Zusammenhang notwendig, im Unterricht Aktivitäten anzubieten, die die Lerner nicht überfordern bzw. Strategien zu diskutieren, die den Lernern helfen können, auch Aufgabenstellungen, die weit über ihrem Niveau liegen, zu lösen. (s.2, 3,4,5,7 oben) (s. auch II.6,3) |
| ... wissen, dass Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht von sich aus interessant für den Lerner sein können. (s. 1 oben) | Im Unterricht sollten Aktivitäten angeboten werden, die für den Lerner unmittelbar im Unterricht interessant und sinnvoll erscheinen. Die Relevanz interessanter Aktivitäten für den Lernprozess selbst muss im Unterricht immer wieder betont werden, sodass externe Gründe für das Erlernen der Fremdsprache nicht zu dominant werden. |
| ... wissen, dass aussagekräftiges Feedback den Lernprozess unterstützen kann. (Lepper und Hodell 1989) (s. II oben) | Belohnungen oder Tadel, die nicht in der Form aussagekräftig sind, dass sie es dem Lerner ermöglichen, sein Verhalten zu modifizieren, führen oft nicht zur beabsichtigten Wirkung. Feedback, das dem Lerner ganz konkrete Informationen über bestimmte Aspekte seines Verhaltens gibt, die es ihm ermöglichen, dieses Verhalten zu modifizieren, scheinen eher dazu zu führen, dass Lerner motiviert werden, sich mit weiteren Aktivitäten zu beschäftigen. |
| ... wissen, dass die Lernumgebung die Motivation positiv beeinflussen kann. (s. 7 und III oben) | „A context which is supportive and fosters the will to learn, and where individuals are encouraged to express themselves and develop their full potential and individuality creates powerful motivating conditions.“ (ibid. S.142) (s. auch II.8) |

[84] Für konkrete Unerrichtsaktivitäten in diesem Zusammenhang siehe Davis/Rinvolucri 1989.

## 2.4 Textpräsentationsformen und Motivation - ein Resümee

Motivation ist wohl einer der wichtigsten Faktoren, der Lernprozesse beeinflussen kann. Es entspricht unserer Alltagserfahrung, dass wir vor allem dann am besten lernen, wenn wir auch lernen wollen. Sinnvoll wird der Begriff der Motivation im Unterricht allerdings immer nur in Zusammenhang mit bestimmten Aktivitäten, die die Lerner durchführen sollen. Deshalb soll im Folgenden versucht werden, die soeben angestellten Überlegungen zum Begriff der Motivation auf die drei in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich beschriebenen Typen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht zu beziehen.
Die Tatsache, dass es auf Grund der Komplexität des Phänomens schwierig ist, klare Aussagen darüber zu machen, welche Form der Textpräsentation am ehesten geeignet erscheint, von Lernern als motivierend erlebt zu werden, gilt natürlich auch hier. Trotzdem erscheint es notwendig, auf Grund der Bedeutung des Phänomens einige Richtlinien zu formulieren, die andeuten, welche Eigenschaften Aktivitäten im Unterricht aufweisen müssten, um von den Lernern als motivierend erlebt zu werden.
Ausgehend von den Überlegungen im vorangegangenen Abschnitt lassen sich folgende Richtlinien für die Gestaltung von Aufgaben im Fremdsprachenunterricht formulieren:
Eine bestimmte Aktivität im Fremdsprachenunterricht scheint dann von möglichst vielen Lernern als motivierend erlebt zu werden, wenn...
1.) ... sie in der Lage ist, das Interesse oder die Neugier der Lerner zu wecken und dieses Interesse möglichst lange aufrecht zu halten.
2.) ... die Aktivität von sich aus dem Lerner relevant und signifikant erscheint
3.) ... den Lernern die Sinnhaftigkeit der Aktivität für das Erreichen bestimmter, zuvor als relevant definierter Ziele bewusst ist.
4.) ... die Lerner bei der Durchführung der Aktivität das Gefühl haben, ihren Lernprozess selbständig steuern und kontrollieren zu können.
5.) ... sie ein positives Selbstbild des Lerners fördern können.
6.) ... die Aktivität es dem Lehrer ermöglicht, dem Lerner informatives Feedback zu geben.

Bei einer entsprechenden Umsetzung im Unterricht und unter entsprechenden Rahmenbedingungen können prinzipiell wohl alle vier Formen der Textpräsentation bewirken, dass (1) die Neugier und das Interesse der Lerner geweckt wird, (2) die Lerner von sich aus entscheiden, die Aktivität durchzuführen und (3) auch über einen längeren Zeitraum hinweg einmal definierte Ziele verfolgen. Trotzdem soll in der Folge gezeigt werden, dass sich die vier Textpräsentationsformen durchaus unterscheiden, was ihr Potential betrifft, den eben aufgestellten Forderungen gerecht zu werden.
Da einige der sieben angeführten Punkte auch schon an anderer Stelle diskutiert wurden, wird im Folgenden immer wieder auf entsprechende Passagen in dieser Arbeit verwiesen.

Ad 1 und 2) Seit 1961 wird allgemein die menschliche „Neugierde“ als der wichtigster Faktor beschrieben, der zum oben beschriebenen Zustand des *arousal* führen kann. (Hunt 1961) Spätere Untersuchungen zeigen, dass es allerdings nicht genügt, wenn die Neugier der Lerner nur zu Beginn einer Aktivität geweckt wird, sondern dass es für die Lerner notwendig ist, auch in der weiteren Folge, das heißt während der Durchführung der entsprechenden Aktivität, motiviert zu bleiben. Csiksentmihaly und andere haben in diesem Zusammenhang den Begriff *flow* geprägt. (Csiksentmihaly und Nakamura 1989)
Vor allem wenn die Aufgabenstellung zu komplex ist, ergibt sich die Gefahr, dass der Motivationsgrad der Lerner nicht aufrecht erhalten werden kann. Es erscheint daher notwendig, darauf zu achten, dass bei der Durchführung von Aktivitäten im Unterricht ein optimales Komplexitäts- und Aktivitätsniveau erreicht und beibehalten wird. (Berlyne 1965)
In Zusammenhang mit Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht ergeben sich bei der konkreten Umsetzung im Unterricht viele Möglichkeiten, die Neugierde der Lerner zu wecken (Lehrerverhalten, äußere Umstände, usw.). Hier sollen nur die Formen der Textpräsentation selbst,

so wie sie in Kapitel II.2 beschrieben wurden, unabhängig von ihrer Umsetzung im Unterricht, untersucht werden. Dabei sind es einerseits das Textthema bzw. die Textinhalte, andererseits die Aktivitäten selbst, die motivierend erlebt werden und Neugierde hervorrufen können.
Wie schon im Zusammenhang mit dem Begriff der Signifikanz diskutiert, spielt bei TPF2 das Thema des Textes keine große Rolle. (s. S. II.4,6) Was die Aktivitäten im Rahmen von TPF2 betrifft, so scheinen einige potentiell durchaus in der Lage zu sein, die Neugierde der Lerner zu wecken. Wenn zum Beispiel auf Grund des Titels oder anderer Textelemente der Textinhalt erraten werden muss, wenn der Inhalt bestimmter Textabschnitte vorhergesagt werden soll oder fehlende Textteile ergänzt werden müssen, dann ist es durchaus wahrscheinlich, dass diese Aktivitäten bei sehr vielen Lernern Neugierde wecken. Wie im ersten Abschnitt dieser Arbeit gezeigt wurde, begründet die fremdsprachliche Lesedidaktik diese Aufgabenformen aber nicht mit Argumenten aus der Motivationsforschung, sondern ausschließlich mit Argumenten aus der Lesetheorie.
Aufgabenstellungen, bei denen längere Texte gelesen und Aufgaben in Form von Lesehilfen gelöst werden müssen, bergen die Gefahr in sich, dass vor allem in heterogenen Gruppen die Aktivität für manche Lerner zu komplex wird, so dass der weiter oben beschriebene Zustand des *arousal* nicht bei allen Lernern beibehalten werden kann. Dies gilt sowohl für TPF1, TPF2 und TPF3.
Bei TPF3 liegt der Schwerpunkt nicht auf der Vermittlung von Lesefertigkeit. Der Text ist Ausgangspunkt für weiterführende Aktivitäten, für die die Textinformation benötigt wird. Wenn diese Aktivitäten für den Lerner interessant und signifikant sind, können sie auch dazu beitragen, die Lerner auf den Text neugierig zu machen und mithelfen, dieses Interesse während des Lesens aufrecht zu halten. Wenn bei der Gestaltung der Aktivitäten nicht nur der zukünftige Gebrauchskontext der Fremdsprache im Vordergrund steht (= extrinsische Motivation), sondern auch unmittelbarere Bedürfnisse und Interessen der Lerner Berücksichtigung finden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Aktivitäten von den Lernern als interessant erlebt werden.[85]
Auch bei TPF4 kann das Interesse der Teilnehmer einerseits über den Textinhalt und andererseits über die Aktivität am Text geweckt werden. Die Tatsache, dass bei Textpräsentationsformen dieses Typs meist kurze Texte zum Einsatz kommen, verschiebt den Schwerpunkt des Unterrichtsverlaufs stärker auf die am Text durchgeführten Aktivitäten. Die Texte, die in den in Kapitel II.1,5 beschriebenen *Resource Books* für den Einsatz im Unterricht vorgeschlagen werden, schließen meist thematisch und inhaltlich an die Alltagserfahrung der Lerner an und beinhalten meist eine Textpointe. Bei den meisten dieser Aufgabenformen muss der Text rekonstruiert bzw. erraten werden. Wenn es gelingt, die Lerner auf das Thema des Textes neugierig zu machen, sind Rekonstruktionsübungen meist sehr gut in der Lage, diese Neugierde aufrecht zu erhalten.
Ad 2) siehe dazu II.4,6
Ad 3) siehe dazu II.4,6
Ad 4) Wie schon weiter vorne ausgeführt wurde, bleiben Lerner bei TPF1 oft auf sich allein gestellt. Wenn nicht systematisch ganz konkrete Lesestrategien vermittelt werden, bleibt es oft dem Lerner selbst überlassen, wie er die gestellte Aufgabe zu lösen versucht (II.1,1). Fehlen dem Lerner geeignete Strategien (II.6,3), dann besteht die Gefahr, dass ihm der eigene Lernprozess unkontrollierbar erscheint. Dieselbe Gefahr besteht bei TPF3.
TPF4 andererseits sind durch kleinschrittige Verfahren im Unterricht charakterisiert. Dies und die wiederholte Präsentation der Texte geben den Lernern Zeit und die Möglichkeit, sich während der Lösung der Aufgaben selbst zu beobachten und zu kontrollieren. Außerdem gibt der oftmalige Wechsel der Sozialformen Raum, die eigene Vorgangsweise bei der Lösung der Aufgabe mit den Strategien anderer Lerner zu vergleichen und zu diskutieren. Darüber hinaus erscheint es hier für den Lerner eher möglich, sich immer wieder realistische Lernziele zu setzen (s.oben). Die im Rahmen von II.4,6 beschriebenen Möglichkeiten der Differenzierung erlauben es außerdem, bei der Durchführung der Aufgaben für Lerner unterschiedlicher Niveaus unterschiedliche Lernziele zu setzen.

---

[85] Vor allem Aufgabenstellungen, bei denen die Lerner persönliche Informationen austauschen und sich selbst als Person einbringen können, haben das Potential unmittelbare Bedürfnisse der Lerner zu berücksichtigen. Rinvolucri nennt diese Aufgabenstellungen „*humanistic exercises*". (Rinvolucri 1999)

Ad 5) Inwiefern Lerner in der Lage sind, ein positives Selbstbild zu generieren, hängt in erster Linie davon ab, ob Erfolgserlebnisse im Unterricht möglich sind. In zweiter Linie ist zu beachten, auf welche Faktoren Lerner ihre Erfolge bzw. Misserfolge im Fremdsprachenunterricht zurückführen. (s. Attributionstheorie) Wie in Punkt 4 gezeigt wurde, wird bei TPF1 der Lerner oft sich selbst überlassen, wobei es für ihn oft schwierig ist, den eigenen Lernprozess zu kontrollieren. Wenn es aber kaum Anhaltspunkte dafür gibt, wie der eigene Lernprozess kontrolliert werden kann, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass Lerner ihre Erfolge oder Misserfolge auf stabile Faktoren wie die eigene Fähigkeit (*ability*) oder die Schwierigkeit der Aufgabenstellung zurückführen. Ersteres kann zu einem negativen Selbstbild führen.
Auf Grund der schon in Punkt 4 genannten Charakteristika von TPF4 scheint es hier eher möglich, möglichst vielen Lernern Erfolgserlebnisse zu vermitteln bzw. zu zeigen, wo und wie das Verhalten und die Strategien verändert werden können, um zum Erfolg zu führen.
Ad 6) Informatives Feedback durch den Lehrer ist dann gegeben, wenn im Unterricht das gelingt, was in II.4,5 als Mediation beschrieben wird. Wie schon dort gezeigt wurde, haben auch in diesem Zusammenhang TPF4 Vorteile gegenüber anderen Formen der Textpräsentation im Unterricht. Wie das Feedback des Lehrers konkret beschaffen sein könnte, soll im nächsten Abschnitt, in dem die Rolle von Lernstrategien diskutiert werden soll, gezeigt werden.

# 3 Textpräsentationsformen und Fremdsprachenlernstrategien

In den vorangegangenen Abschnitten wurden einige wichtige Faktoren diskutiert, die die Lerner in den Fremdsprachenlernprozess einbringen. Es wurde gezeigt, welche Rolle das Gedächtnis beim Fremdsprachenerwerb spielt, es wurde auf die Bedeutung hingewiesen, die die individuelle Wahrnehmung der Lerner von sich und der gestellten Aufgabe hat, und es wurde die Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen diskutiert. Die in II.1 und II.2 ausführlich beschriebenen Formen der Textpräsentation im Unterricht wurden in der Folge daraufhin untersucht, inwiefern zu erwarten ist, dass sie auf lernerabhängige Faktoren, die für einen positiven Lernprozess günstig erscheinen, eine positive Wirkung haben.
Es können und sollen hier in Zusammenhang mit der Analyse bestimmter Textpräsentationsformen nicht alle lernerabhängigen Faktoren diskutiert werden, die auf Fremdsprachenlernprozesse Einfluss nehmen, es erscheint aber notwendig, auch hinsichtlich der starken Beachtung, die dieses Thema in den vergangenen Jahren in der fremdsprachendidaktischen Diskussion erhalten hat, im Folgenden die Frage zu diskutieren, *wie* Lerner mit Hilfe bestimmter Aufgabenstellungen lernen, das heißt, welche Fertigkeiten und Strategien sie einsetzen und welche sie einsetzen sollten, um die vorgegebenen Aufgabenstellungen zu bewältigen.
Dies erscheint auch deshalb sinnvoll und notwendig, da in den letzen Kapiteln immer wieder die Bedeutung der Mediation bzw. des Feedbacks durch den Lehrer betont wurde. (s.vor allem II.4 und II.6,2.3) Dieses Feedback sollte für den Lerner informativ sein, so dass dieser sein Verhalten modifizieren kann. Nach dem heutigen Stand der Diskussion erscheint dies vor allem dann möglich, wenn es dem Lehrer gelingt, dem Lerner alternative Vorgehensweisen vorzuschlagen, die dieser bereit und in der Lage ist auszuprobieren und zu übernehmen. Das Konzept der Femdsprachenlernstrategie könnte in der Lage sein, dies zu erleichtern. Darüberhinaus wurde auch in den vorangegangenen Kapiteln immer wieder betont, dass Lerner in der Lage sein sollten, ihr eigenes Lernen zu kontrollieren. Auch dafür könnte das Konzept der Fremdsprachenlerntheorie hilfreich sein.
Im Folgenden soll zuerst definiert werden, was unter „Fremdsprachenlernstrategien" im Gegensatz zu Fertigkeiten gemeint ist. Dann soll mit Hilfe einer Auflistung und Klassifizierung unterschiedlicher Strategien versucht werden, die für das Fremdsprachenlernen wichtigsten zu identifizieren. Danach soll diskutiert werden, ob und wenn ja wie diese Strategien erlernt werden können. Zuletzt werden die oben definierten vier Formen der Textpräsentation im Unterricht daraufhin untersucht, inwiefern sie den Einsatz bestimmter Strategien begünstigen und wie dies in Hinblick auf den Fremdsprachenlernprozess zu bewerten ist.

### 3.1 Was sind Strategien?

Wie oben erwähnt, war die Beschreibung und Analyse von Lernstrategien einer der Schwerpunkte in der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten Jahre. Während in der von einer behaviorstischen Lerntheorie dominierten Phase der Fremdsprachendidaktik der Begriff der Strategie keine Bedeutung hatte, wurde er in den letzten Jahren zu einem zentralen Konzept. Dies vor allem deshalb, weil ganz allgemein die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens und in der Folge auch kognitive Lerntheorien, die von einer autonomen, aktiven Beteiligung des Lerners am Fremdsprachenlernprozess ausgingen, mehr Einfluss gewannen. Umfassende Darstellungen des Themas finden sich bei Wenden und Rubin (1987), O`Malley und Chamot (1990) Ellis (1994) und Oxford (1990). Konkrete Aufgabenstellungen für den Unterricht, die helfen sollen, schon vorhandene Strategien bewusst zu machen und Alternativen aufzuzeigen, finden sich bei Ellis und Sinclair (1989). Trotz der umfangreichen Literatur zum Thema ist es nicht einfach, den Begriff der Strategie eindeutig zu definieren. Wie Portmann (1991, S. 78) im Anschluss an Wode (1988, S. 95) feststellt, ist der Strategiebegriff ein eher „vages Konzept".

Im Folgenden soll versucht werden einige charakteristische Merkmale zu beschreiben, die helfen, den Begriff gegenüber anderen Konzepten abzugrenzen. Abzugrenzen ist der Begriff der Strategie wohl am ehesten gegenüber dem Begriff der Fertigkeit. O´Malley und Chamot betonen in ihrem Buch zunächst allerdings das Gemeinsame beider Konzepte.

In den ersten drei Kapiteln ihres Buches zeigen sie, wie mit Hilfe einer kognitiven Lerntheorie für die Diskussion rund um Fremdsprachenlernstrategien eine fundierte theoretische Basis gefunden werden kann. Bezugnehmend auf kognitive Modelle der Informationsverarbeitung (Anderson 1983; 1985; McClelland und Rumelhart 1986; Rumelhart und McClelland 1986) definieren sie Sprache als kognitive Fertigkeit und zeigen, wie mit Hilfe dieses kognitiven Modells der Erwerb von Fertigkeiten allgemein und der Erwerb von Sprache im Besonderen erklärt wird. Auch Lernstrategien werden in der Folge als kognitive Fertigkeiten definiert, für die konsequenterweise dieselben theoretischen Voraussetzungen wie für Fertigkeiten gelten, was ihre Struktur, Funktion und die Art und Weise des Erwerbs betrifft.

Die sehr umfassende Diskussion um die theoretischen Grundlagen für die Definition und Beschreibung von Lernstrategien kann hier nicht ausführlich zusammengefasst werden. (vergleiche zu Fertigkeiten auch I.2,3 und II.5; vgl hierzu O`Malley und Chamot 1990) Festzuhalten ist lediglich, dass mit Hilfe einer kognitiven Theorie für die Definition des Fertigkeitsbegriffes und des Begriffes der Strategie eine gemeinsame theoretische Basis gefunden werden kann, wodurch beide Begriffe gemeinsam diskutiert werden können.

Während O`Malley und Chamot zumindest bei der theoretischen Begriffsklärung keine klare Trennung zwischen Strategien und Fertigkeiten vornehmen, sehen Nisbet und Shucksmith (1991, S. 24-25) doch klare Unterschiede. Sie grenzen den Begriff der Strategie gegenüber dem Begriff der Fertigkeit anschaulich ab, indem sie eine Analogie zum Fussball verwenden: Ein Fussballspieler, so Nisbet und Shucksmith, verfügt über eine Reihe von wichtigen Fertigkeiten, wie zum Beispiel mit dem Ball dribbeln, den Ball Mitspielern zupassen, auf das Tor zu schießen, usw. Um aber in einem Fussballspiel erfolgreich mitwirken zu können, muss der Spieler wissen, wann und in welcher Form er seine Fertigkeiten einsetzen soll. Erst eine geeignete Taktik hilft ihm, seine Fertigkeiten sinnvoll einzusetzen. Um eine bestimmte Taktik erfolgreich anzuwenden, muss er aber wahrnehmen, was in einer bestimmten Situation um ihn herum vorgeht, muss geeignete Fertigkeiten auswählen und muss in der Folge kontrollieren, ob der Einsatz dieser Fertigkeiten erfolgreich war.

Nach Nisbet und Shucksmith entsprechen Lernstrategien der Taktik eines Fussballspielers. Auch der Einsatz geeigneter Lernstrategien setzt die Fähigkeit voraus, die Lernsituation richtig beurteilen zu können, planvoll vorzugehen, die richtigen Fertigkeiten auszuwählen, diese zu koordinieren, ihre Effizienz zu überwachen und notfalls den ursprünglichen Plan zu ändern. Bildhaft gesprochen sind Strategien die Kontrollinstanz für die Fertigkeiten: Sie funktionieren von einer übergeordneten Ebene aus, sie organisieren und koordinieren den Einsatz bestimmter Fertigkeiten. Dabei werden manche Strategien unbewusst, manche bewusst eingesetzt, einige sind beobachtbar, andere entziehen sich unserer Beobachtung. Alle Strategien sind aber zweck- und zielorientiert.

Portmann schränkt den Begriff der Strategie weiter ein, indem er als zentrales Element für die Begriffsbestimmung das Merkmal des Problematischen betont. Portmann geht dabei von Faerch und Kaspers Überlegungen zur Verwendung und zum Einsatz von *Interlanguages* aus (Faerch/Kasper 1983, S. xviii). Faerch und Kaspar unterschieden einerseits einen „unproblematischen" Einsatz der *Interlanguage*, was bedeutet, dass die Lerner ihre *Interlanguage* produktiv und rezeptiv verwenden, ohne dabei auf Probleme zu stoßen (ob sie dabei Fehler machen ist in diesem Zusammenhang unwichtig). Andererseits gibt es Situationen, bei denen es für die Lerner schwierig ist, ihre *Interlanguage* einzusetzen. In solchen Situationen würden Strategien zum Einsatz kommen. Portmann schließt daraus, dass Strategien dort zur Anwendung gelangen, „wo die zur Verfügung stehenden Sprachmittel nicht im ersten Anlauf ausreichen." (Portmann 1991, S. 78) Aus seiner Sicht sind Strategien daher ein Notbehelf.
Portmanns Hinweis auf das Merkmal des Problematischen in Bezug auf den Einsatz von Strategien deutet vielleicht auch an, wann es sinnvoll sein könnte, Strategien im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren, das heißt den Lernern bewusst zu machen: Solange der Lerner die gestellten Aufgaben ohne Probleme bewältigt (nach Nisbet und Shucksmith würde dies bedeuten, dass der Lerner unbewusst die richtigen Strategien wählt), scheint es wenig zielführend zu sein, Strategien zu diskutieren oder zu üben. Dort wo im Unterricht bei einem Lerner oder mehreren Lernern Probleme bei der Lösung der vorgegebenen Aufgabe entstehen, ist es sinnvoll, Lernstrategien zu thematisieren.
Im nächsten Abschnitt soll eine mögliche Klassifikation von Lernstrategien und die Bedeutung einzelner Strategien für den Fremdsprachenerwerb diskutiert werden. Dann wird es notwendig sein, wieder auf diese Unterscheidung zurückzukommen.
Um der Definition des Begriffes Strategie näher zu kommen, kann es sinnvoll sein, zu untersuchen, welche Voraussetzungen notwendig sind, um Strategien einsetzen zu können. Studien, bei denen der Einsatz von Strategien bei erfolgreichen Lernern untersucht wurde, zeigen, dass diese sich im Laufe ihres Lernprozesses eine Reihe von unterschiedlichen Strategien aneignen, die sie je nach Situation flexibel zur Anwendung bringen. (O`Malley/Chamot 1990, S.128). Weniger erfolgreiche Lerner versuchen meist, bei schon bekannten Vorgehensweisen zu bleiben und sind oft nicht in der Lage, passende Strategien einzusetzen, wenn sie mit neuen Aufgabenstellungen konfrontiert werden. (Nisbet/Shucksmith 1991, S.6)
Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass immer auch schon adäquate Strategien notwendig sind, um Strategien einzusetzen. Im nächsten Abschnitt wird genauer auf mögliche Klassifikationen von Fremdsprachenlernstrategien eingegangen. Als Ergänzung zur soeben versuchten Begriffsklärung sollen aber schon hier einige dieser „übergeordneten" Strategien, Strategien sozusagen, die helfen, Strategien einzusetzen, aufgezählt werden. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang oft zwischen allgemeinen und spezifischen Strategien unterschieden. So trennt Sternberg (1983) *executive skills* von *non-executive skills* (!) und Kirby (1984) *macro-strategies* und *micro-strategies*.
Eine vor allem für die Unterrichtspraxis und daher auch für den Zweck dieser Arbeit brauchbare Liste von übergeordneten „Superstrategien" geben Nisbet und Shucksmith (1991, S.28). An ihrer Liste sind unschwer die oben aufgezählten Merkmale, die den Einsatz einer Strategie im Unterricht bestimmen, erkennbar:

a Asking questions: defining hypotheses, establishing aims and parameters of *task*, discovering audience, relating *task* to previous work, etc.
b Planning: deciding on tactics and timetables, reduction of *task* or problem into components: what physical mental skills are necessary?
c Monitoring: continuous attempt to match efforts, answers and discoveries to initial questions or purposes
d Checking: preliminary assessment of performance and results
e Revising : maybe simple re-drafting or re-calculation or maybe involving setting of revised goals
f Self-testing: final self-assessment both of results and performance on *task*
(Nisbet und Shucksmith, 1991, S. 28)

Wie sehr sich der Strategiebegriff trotz allem einer genauen Definition entzieht, zeigt auch Rebecca Oxfords Liste von 12 charakteristischen Merkmalen für Sprachlernstrategien, die hier im Folgenden wiedergegeben wird und in der sich einige der soeben beschriebenen „Charakteristika" noch einmal zusammengefasst wiederfinden:

1. **They contribute to the main goal, communicative competence**. They can foster particular aspects of that competence: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence.
2. **They allow learners to become more self-directed**.
3. **They expand the role of teachers.**
4. **They are problem oriented.**
In other words, they are used in response to a particular problem.
5. **They are specific actions taken by the learner.**
That is, they are specific behaviours in response to a problem, such as guessing the meaning of a word, rather than more general aspects such as learning style, personality or motivation.
6. **They involve many aspects of the learner, not just the cognitive**. They involve affective and social aspects as well.
7.They support learning both directly and indirectly.
8. **They are not always observable.**
9. **They are often conscious**.
Strategy training helps learners to become more aware of the strategies they use, and to distinguish between appropriate and inappropriate ones. However, the aim must be to enable learners to use appropriate strategies automatically and unconsciously.
10.**They can be taught**.
People can improve their learning through strategy training.
**11.They are flexible.**
Learners exert choice over the way they use, combine and sequence strategies.
**12 They are influenced by a variety of factors.**
For example, stage of learning, *task* requirements, age, sex, nationality, general learning style, personality, motivation and purpose for learning the language.
(Oxford, 1990, S. 15, gekürzt)

Das meiste von dem, was Oxford hier als typisch für Sprachlernstrategien anführt, trifft wohl auch auf viele andere Elemente, die den Sprachlernprozess beeinflussen, zu und trägt wenig zu einer genaueren Begriffsbestimmung bei. Der Versuch einer Definition von Sprachlernstrategien scheint nicht allzu hilfreich, um auf die Analyse von Textpräsentationsformen angewandt werden zu können. Trotzdem erscheint das Konzept selbst, wie die Diskussion der letzten Jahre in der Fremdsprachendidaktik zeigt, gerade für die Praxis ein wichtiges und brauchbares Instrument zur Steuerung von Sprachlernprozessen zu sein. Vielleicht kann eine Beschreibung dessen, was in der Literatur konkret als Sprachlernstrategie identifiziert wurde, und deren Klassifizierung mehr Klarheit bringen. [86]

### 3.2 Klassifikation von Strategien

In diesem Abschnitt soll im Zusammenhang mit dem Einsatz bestimmter Formen der Textpräsentation erstens untersucht werden, welche Strategien bei TPF 1-4 voraussichtlich zum Einsatz kommen und zweitens, wie diese Strategien in Hinblick auf ihre Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb zu beurteilen sind. Dafür ist es notwendig, im Folgenden aufzuzählen,

[86] Vergleiche in diesem Zusammenhang auch die Diskussion um den Begriff der Lerntechnik, der manchmal mit dem Begriff der Lernstrategie kontrastiert wird und in der deutschen Fremdsprachendidaktik eine längere Tradition hat. Der Begriff Lernstrategie hat im Unterschied zum Begriff der Lerntechnik tendentiell eine solidere spracherwerb- und lerntheoretische Gundlage, da er fest in der kognitiven Lerntheorie und Spracherwerbstheorie verankert ist. (s. Rampillon 1989)

welche Srategien in der Literatur bisher schon als für den Fremdsprachenerwerb wichtig identifiziert wurden und wie dabei vorgegangen wurde (II.6,3.2.1). Danach (II.6,3.2.2;II.6,3.2.3) müssen sinnvolle Kriterien für die Gruppierung der Vielzahl unterschiedlicher Strategien gefunden werden, Kriterien, die eine Einordnung und Evaluation einzelner Strategien möglich machen.
In der Literatur finden sich vielfältige Klassifizierungsvorschläge, die sich vielfach überschneiden. Oft sind klare Einordnungen einzelner Strategien nur schwer möglich. Hier sollen die am häufigsten genannten Gruppierungen beschrieben werden, wobei in der Folge vor allem auf diejenigen einzugehen sein wird, die für die Untersuchung der beschriebenen Textpräsentationsformen am aussagekräftigsten erscheinen.
Neben der schon weiter oben zitierten Unterscheidung zwischen über- und untergeordneten Strategien wird in der Literatur auch oft zwischen **Kommunikations- und Lernstrategien** unterschieden. (vgl. Portmann 1991, S.78 ff) Kommunikationsstrategien dienen dazu, Kommunikationsprozesse zu steuern. Unter anderen sind unter die Kommunikationsstrategien Produktionsstrategien und Rezeptionsstrategien zu zählen, die dazu dienen „to use one`s liguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort" (Tarone, 1980, S. 419). Darüberhinaus ist „Monitorieren" von Bedeutung, das heißt die mehr oder weniger bewusste Überwachung bzw. Korrektur der eigenen Sprachproduktion. Außerdem ist eine Unterscheidung zwischen aktiven Problemlösungsstrategien, bei denen angetroffene Schwierigkeiten durch alternative Ausdrucksmittel behoben werden (zum Beispiel wird bei Kommunikationsproblemen Gestik oder Mimik eingesetzt), und lernersprachgestützten Strategien möglich, bei denen Mittel der Lernersprache aufgewendet werden, um die wahrgenommenen Probleme zu lösen. (Regeln der Zielsprache werden generiert, das Gesuchte wird paraphrasiert, usw.)
Lernstrategien dagegen sind „an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language" (Tarone 1980, S. 419) Als Beispiele für Lernstrategien führt Tarone „memorization, repetition with purpose of remembering, mnemonics, initiation of conversation with native speakers, inferencing, spelling" auf. (ibid., S. 419)
Da im Fremdsprachenunterricht Kommunikation und Lernen meist unmittelbar miteinander verbunden sind (s.II.5,2), kann keine klare Grenze zwischen Kommunikationsstrategien und Lernstrategien gezogen werden. Trotzdem erscheint die Unterscheidung insofern sinnvoll, als bei der Beurteilung der Textpräsentationsformen zu untersuchen sein wird, ob bei der Durchführung einzelner Aufgabenstellung eher der Einsatz von Kommunikationsstrategien oder der Einsatz von Lernstrategien erwartet werden kann. Daraus sollten sich weitere Kriterien für die Beurteilung bestimmter Aufgabenstellungen im Unterricht ableiten lassen.
Eine weitere Unterscheidung wird oft zwischen **kognitiven** und **metakognitiven Strategien** getroffen. Kognitive Strategien sind immer in unmittelbarem Zusammenhang mit Prozessen der Informationsverarbeitung zu beobachten. Metakognitive Strategien erfordern die Fähigkeit des Lerners das eigene Lernverhalten bewusst zu beobachten, und zu planen, das heißt geeignete Lernstrategien für unterschiedliche Situationen auszuwählen. Insofern überschneiden sich Strategien dieser Kategorie mit den weiter oben beschriebenen „Superstrategien".
Neben kognitiven und metakognitiven Strategien werden in der Literatur immer wieder auch **soziale** und **affektive Strategien** als eigene Gruppen zusammengefasst. Sie umfassen Strategien, die sich auf die Interaktion mit anderen Lernern beziehen bzw. auf die Kontrolle und Manipulation eigener Emotionen ausgerichtet sind.
O`Malley und Chamot fassen einige wichtige metakognitive, kognitive und sozial/affektive Strategien in einer Tabelle zusammen. Grundlage für die Identifikation der einzelnen Strategien waren Forschungsergebnisse aus dem Bereich der kognitiven Psychologie, und die Auswertung theoretischer Analysen aus dem Bereichen Problemlösen und Leseverstehen.

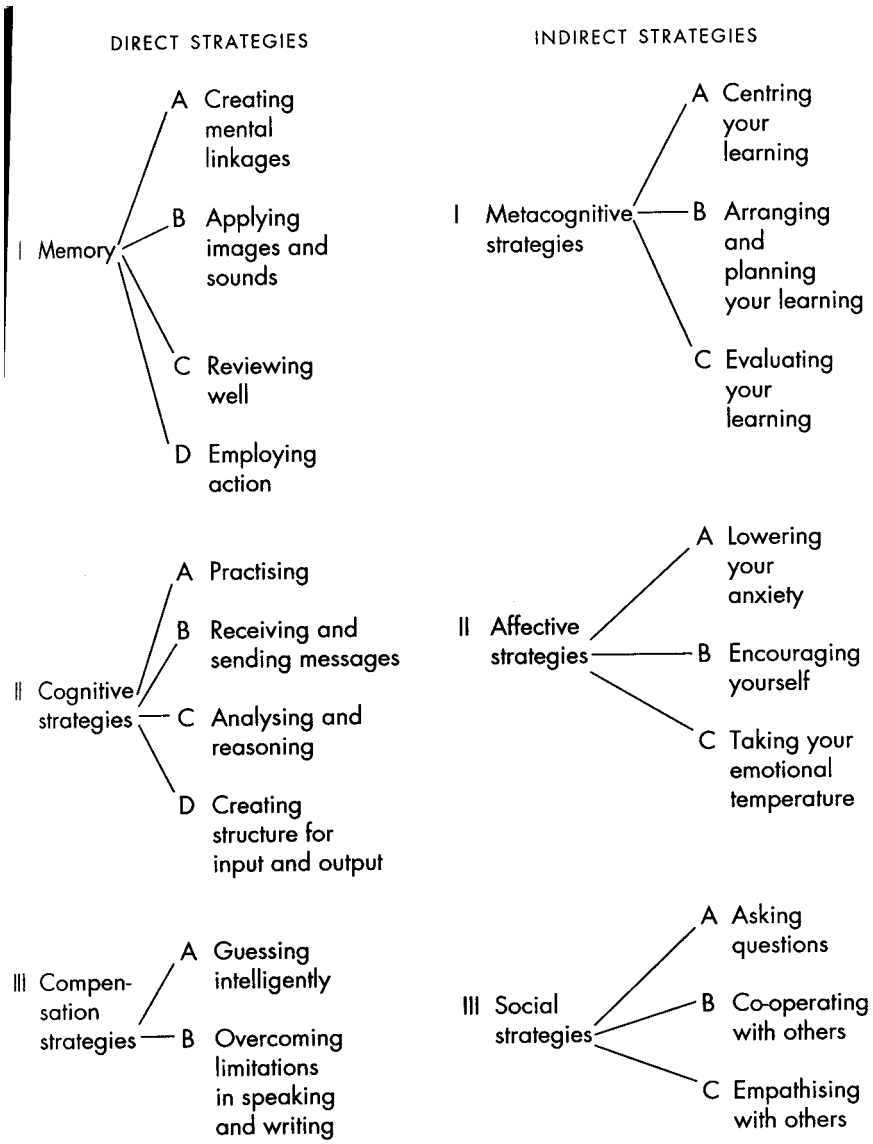
TABLE 2.1. PRELIMINARY CLASSIFICATION OF LEARNING STRATEGIES

| *Generic strategy classification* | *Representative strategies* | *Definitions* |
|---|---|---|
| Metacognitive strategies | Selective attention | Focusing on special aspects of learning tasks, as in planning to listen for key words or phrases. |
| | Planning | Planning for the organization of either written or spoken discourse. |
| | Monitoring | Reviewing attention to a task, comprehension of information that should be remembered, or production while it is occurring. |
| | Evaluation | Checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place. |
| Cognitive strategies | Rehearsal | Repeating the names of items or objects to be remembered. |
| | Organization | Grouping and classifying words, terminology, or concepts according to their semantic or syntactic attributes. |
| | Inferencing | Using information in text to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts. |
| | Summarizing | Intermittently synthesizing what one has heard to ensure the information has been retained. |
| | Deducing | Applying rules to the understanding of language. |
| | Imagery | Using visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information. |
| | Transfer | Using known linguistic information to facilitate a new learning task. |
| | Elaboration | Linking ideas contained in new information, or integrating new ideas with known information. |
| Social/affective strategies | Cooperation | Working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity. |
| | Questioning for clarification | Eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples. |
| | Self-talk | Using mental redirection of thinking to assure oneself that a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task. |

O'Malley und Camot 1990, S.47

Rubin (1981; 1987) schlägt weiters eine Unterscheidung zwischen **indirekten** und *direkten* **Strategien** vor, wobei direkte Strategien sich unmittelbar auf das Erlernen der Fremdsprache auswirken, indirekte Strategien hingegen eingesetzt werden, um äußere Umstände, die Lernen ermöglichen, sicherzustellen. Die meisten kognitiven Strategien wären dieser Unterscheidung zu Folge unter die direkten Strategien einzuordnen, metakognitive, soziale, affektive Strategien, aber auch Kommunikationsstrategien wären zumeist zu der Gruppe der indirekten Strategien zu zählen.

Rebecca Oxford bietet eine sehr detaillierte Klassifikation von Strategien an, die auch die bisher beschriebenen Unterscheidungen zumindest teilweise zusammenfassend darstellt.




In: Oxford 1990, S. 17

### 3.2.1 Identifikation von Fremdsprachenlernstrategien

Beim Versuch, Strategien zu definieren, wurden diese als bewusste oder unbewusste mentale Handlungspläne beschrieben, mit deren Hilfe der Einsatz von Fertigkeiten gesteuert wird. Als solche sind sie immer zweck- und zielorientiert. Darüberhinaus kommen sie dann zum Einsatz, wenn Lerner beim Lernen der Fremdsprache oder bei deren Anwendung mit einem Problem konfrontiert werden. Eine nicht unwesentliche Frage, die in Zusammenhang mit der Aufzählung und Klassifizierung von Strategien zu stellen ist, ist die Frage nach den methodischen Verfahren mit deren Hilfe einzelne Strategien als solche identifiziert werden.
Um Strategien zu identifizieren und zu beschreiben, stehen im Prinzip zwei Verfahrensweisen zur Verfügung: Einerseits kann im Rahmen empirischer Studien versucht werden, Lerner zu beobachten bzw. sie zu befragen, welche Strategien sie bei der Lösung unterschiedlicher Aufgabenstellungen anwenden, andererseits können sinnvolle Strategien für den Fremdsprachenerwerb aus der Theorie, das heißt aus dem Wissen über kognitive Prozesse abgeleitet werden.

Sei den 70er Jahren (Hosenfeld, 1976) wurden immer wieder umfangreiche Untersuchungen durchgeführt, die auf der ersten der beiden Methoden beruhten. Die verschiedenen Methoden, die angewandt werden können, um Lernstrategien zu identifizieren, beschreiben und diskutieren O`Malley und Chamot ausführlich im vierten Kapitel ihres Buches. (O`Maley und Chamot 1990, S. 85 ff). Die Vorgangsweisen variieren je nach dem Ziel der Datenerhebung, der Art der Aufgabenstellung, mit der die Lerner konfrontiert werden, dem zeitlichen Abstand zwischen Aufgabenstellung und Interview, der Befragungsmethode, dem Ausmaß der Vorbereitung, das vor den Interviews notwendig ist, und der Frage, inwieweit eine Gruppen- oder Einzelbefragung sinnvoller erscheint.
In der Folge beschreiben die Autoren ausführlich vier selbst durchgeführte Untersuchungen, bei denen die zuvor diskutierten Methoden zum Einsatz kamen. Eines der Ergebnisse dieser Untersuchungen war eine Liste unterschiedlicher Lernstrategien. Im Großen und Ganzen deckt sich diese Liste mit den im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Strategien. Auch die Einteilung in metakognitive und kognitive Strategien wird übernommen, wobei auch auf das Problem der Unterscheidung dieser beiden Gruppen hingewiesen wird. Auf die qualitative Beurteilung der Ergebnisse dieser Studien soll weiter unten eingegangen werden.
In Kanada wurde eine ähnliche Untersuchung von Prokop (1993) durchgeführt, der die von ihm identifizierten Strategien in fünf Kategorien teilt: 1.) Strategien, die auf die Beachtung von Details einer Lernaufgabe abzielen 2.) Strategien, die auf eine kreative Verwendung der Sprache abzielen, 3.) Strategien, bei denen Unbekanntes mit Bekanntem verknüpft wird, 4.) vermittelnde Lernstrategien, die helfen, noch nicht ganz fest im Gedächtnis Etabliertes mit Hilfe vermittelnder Assoziationen besser zu speichern und 5.) Strategien, die auf das globale Verstehen eines gehörten oder gelesenen Textes abzielen. Die in diesen Kategorien angeführten Strategien decken sich mit den von O`Malley und Chamot identifizierten, sind aber weniger zahlreich, die Gruppierung weicht von den oben angeführten Klassifizierungen ab.
Die zweite Möglichkeit, Strategien zu identifizieren besteht darin, auf der Basis von Theorien oder Forschungsergebnissen zu Struktur und Funktion bestimmter kognitiver Prozesse, Strategien zu postulieren. Eine mögliche Auflistung relevanter Strategien, die sich aus dieser Vorgangsweise ergibt, wurde im vorhergegangenen Abschnitt wiedergegeben. (O`Malley und Chamot 1990,S.47)
Die Aufzählung dessen, was Lerner tun, wenn sie eine Fremdsprache lernen, bzw. was als Vorgangsweise auf Grund bestimmter Theorien zu erwarten ist, sowie die Klassifikation dieser Phänomene nach bestimmten Kriterien kann aber nur ein erster Schritt sein. Wenn es darum geht, Lernstrategien im Unterricht so zu thematisieren, dass dies für die Lerner eine Unterstützung des eigenen Lernprozesses bedeutet, reicht es sicher nicht, Lehrern und Lernern Allgemeinplätze anzubieten, wie „eine wichtige Lernstrategie ist das Üben“. Die als Lernstrategien identifizierten Phänomene müssen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb beurteilt werden, dann erst können Aussagen darüber getroffen werden, welche Strategien im Unterricht zu vermitteln sein könnten.

### 3.2.2 Beurteilungskriterien für Fremdsprachenlernstrategien

Eine Evaluation des Strategiegebrauchs von Lernern ganz allgemein und eine Evaluation einzelner Strategien wird in der Literatur meist mit dem Konzept des „effizienten“ Lerners verknüpft: Das, was effiziente, das heißt erfolgreiche Lerner tun, ist ein Modell für andere Lerner.[87] Die Strategien, die effiziente Lerner anwenden und die Art und Weise, wie sie diese Strategien anwenden, gibt Hinweise auf die Qualität bestimmter Strategien. Rubin beschrieb einen effizienten, das heißt einen erfolgreichen Lerner schon 1975 als jemanden, der:

---

[87] Hier lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen der Erforschung von Lernstrategien und Techniken, die im neurolinguistischen Programmieren (NLP) eine Rolle spielen, feststellen. Auch bei der Technik des „Modelling“ im NLP geht es darum, festzustellen, wie Personen, die in bestimmten Bereichen erfolgreich handeln, dabei vorgehen.

Was die Anwendung im Unterricht betrifft, siehe z.B. Grinder 1989, . Puchta, 1999.

a. bereitwillig und genau Bedeutungen errät;
b. Lust hat, mit anderen zu kommunizieren;
c. nicht gehemmt, sondern extrovertiert ist;
d. bereit ist, auf Sprachformen zu achten;
e. viel übt:
f. seinen eigenen Sprachgebrauch und den Sprachgebrauch anderer überwacht;
g. sich darauf konzentriert, Texten Bedeutung abzugewinnen.
(Rubin 1975)

Auch O´Malley und Chamot beschreiben das Verhalten effizienter und ineffizienter Lerner hinsichtlich ihres Strategiegebrauchs. (O`Malley und Chamot 1990, S. 140 f.) In ihren Studien unterscheiden sich effiziente von ineffizienten Lernern vor allem insofern, als sie über eine größere Zahl unterschiedlicher Strategien verfügen und diese auch zielführender einsetzen. Weniger effiziente Lerner haben nicht nur weniger Strategien zur Verfügung, sondern verwenden diese oft auch inadäquat. Darüberhinaus sind effiziente Lerner zielbewusster bei der Durchführung bestimmter Aufgabenstellungen, kontrollieren ihre Sprachproduktion und -rezeption eher hinsichtlich allgemeiner Sinnhaftigkeit und nicht nur hinsichtlich individueller Komponenten und benutzen bei der Durchführung bestimmter Aufgabenstellung sehr effizient ihr Allgemeinwissen und ihr linguistisches Wissen.
Earl Stevick untersuchte mit Hilfe von Interviews die Vorgangsweisen sieben erfolgreicher Fremdsprachenlerner beim Erlernen unterschiedlicher Fremdsprachen. (Stevick 1989) Er unterstreicht die individuellen Unterschiede zwischen den sieben Lernern:

When I began the interviews I was hoping to find out what the successful learners did alike. ... It soon became apparent, however, that learners are even more different from one another than I had expected. Success with foreign languages, I found, does not come by one simple formula. (ibid., S. xi)

Stevick versucht, die Aussagen der Lerner auch mit theoretischen Konzepten aus der Fremdsprachendidaktik in Verbindung zu bringen und kommt dabei zur Erkenntnis:

... many of the things they (= the good learners) were describing fitted well with one or another abstract, theoretical concept in the field. Yet they do not provide unambiguous vindication for any one model of second language acquisition. Each model will find in these interviews some confirmation, but also some challenge. (ibid., S. xi)

Dennoch meint er, trotz aller individueller Unterschiede zwischen den interviewten Lernern ein *overall pattern* erkannt zu haben, das für alle sieben Lerner Gültigkeit hat. (ibid, S. 138 ff) Stevick zählt 23 *elements in the pattern* auf, die zwar nicht bei allen sieben Lernern zu beobachten waren, die aber zumindest bei keinem der sieben im Widerspruch zu dessen Aussagen über das Erlernen der Fremdsprache standen. Im Zentrum dieses „*overall pattern*" steht das Konzept *image*, das für Stevick mehr bedeutet als eine bildhafte Vorstellung eines Begriffes[88]:

One`s *image* of something is not just a 'visual picture in the mind.' It is one`s whole basis for action in relation to that something. One`s image of one`s kitchen enables one to find things in the kitchen or to direct others to find things in it, or to draw a sketch of it, or to decide that it needs to be redecorated. (ibid. S. 139)

In der Folge unterscheidet er *nonverbal imagery* und *verbal imagery*. *Nonverbal imagery* beinhaltet Daten die mittels unserer fünf Sinne aufgenommen werden, aber auch Emotionen, Intentionen, die zeitliche Einordnung all dieser Daten und die Bedeutungen, die wir unseren Wörtern geben bzw. aus den Wörtern anderer inferieren. *Verbal imagery* ist „the basis we have for pronouncing sounds and words, and for putting words together into larger combinations". (ibid., S. 139) Die 23

[88] vgl hierzu auch Stevick 1986.

Elemente des von Stevick in seinen Interviews entdeckten übergeordneten Musters beziehen sich auf die Art und Weise wie diese „*Images*“ von den Lernern gebildet werden und von welchen Faktoren sie abhängen.
Auf der Basis seiner Interviews beschreibt Stevick in der Folge auch elf Vorgangsweisen[89], die er selbst als Lerner beim Erlernen einer Fremdsprache wählen würde und führt weiters Konsequenzen an, die er als Lehrer auf Grund der Analyse der Interviews für seinen Unterricht ziehen würde. Auf diese Handlungsanweisungen soll weiter unten noch eingegangen werden.
Im Gegensatz zu anderen Abhandlungen zu diesem Thema zeichnet sich Stevicks Buch durch den Versuch aus, das, was die von ihm interviewten Lerner als wichtige Vorgangsweisen beim Lernen beschreiben, auch mit theoretischen Konzepten aus der Fremdsprachendidaktik in Einklang zu bringen. In diesem Sinn werden beide in II.6,3.2.1 beschriebenen Vorgangsweisen bei der Identifizierung und Beschreibung von Lernstrategien kombiniert. Darüberhinaus versucht Stevick ein allen Strategien gemeinsames Muster zu beschreiben, das Auskunft darüber geben kann, welche Faktoren bei allen Lernern in Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb zu berücksichtigen sind. Und schließlich wagt er es, aus den Analysen Konsequenzen zu ziehen. Einerseits tut er dies aus der Rolle des Fremdsprachenlerners und andererseits aus der Rolle des Lehrer, aber nicht ohne auf die Vorläufigkeit und Relativität dieser Aussagen hinzuweisen. (ibid S. 149)

### 3.2.3 Kritik am Konzept des „guten Lerners“

Einfach zu untersuchen, was erfolgreiche Lerner tun, wenn sie Fremdsprachen lernen, diese Vorgangsweisen dann als zielführende, das heißt „gute“ Strategien zu definieren und sie weniger guten Fremdsprachenlernern als Möglichkeit anzubieten, ihren Lernprozess zu optimieren, erscheint als äußerst vielversprechende und verlockende Möglichkeit, Unterricht effizienter zu machen. Dies erklärt zum Teil wohl auch das große Interesse der Unterrichtspraxis an diesem Thema. Dabei dürfen allerdings die methodologischen Grenzen, die diesem Verfahren zu eigen sind, nicht aus den Augen verloren werden.
O´Malley und Chamot beschreiben nicht nur die verschiedenen Strategien, die effiziente und weniger effiziente Lerner beim Fremdsprachenlernen verwenden, sondern sie beschreiben auch die Faktoren, von denen die Verwendung dieser Strategien abhängt. (O`Malley und Chamot S. 140) So beeinflussen zum einen die Ziele, die in einem bestimmten Sprachkurs hauptsächlich verfolgt werden, sehr stark die Strategien, die im Unterricht von den Lernern eingesetzt werden. In einem Kurs, in dem Grammatik im Mittelpunkt steht und die Lerner die Fremdsprache analysierend mit der Muttersprache vergleichen, stehen als Strategien Deduktion und Übersetzung im Mittelpunkt. In einem Kurs, bei dem das Beherrschen von Fertigkeiten das vorrangige Ziel ist, stehen Schlussfolgerungen und Substitution im Zentrum.
Ein zweiter Faktor, der die Verwendung von Stratgien beeinflusst, ist die Erfahrung der Lerner mit dem Fremdsprachenlernen. Lerner, die bereits eine Fremdsprache gelernt haben, sind in der Lage, Strategien, die sich beim Erlernen der ersten Fremdsprache als erfolgreich erwiesen haben, erneut anzuwenden und können sich somit auch gelassener mit den gestellten Aufgaben beschäftigen.
Ein dritter Faktor, der die Verwendung von Strategien wesentlich beeinflusst, ist die Motivation der Lerner. Hoch motivierte Lerner verwenden mehr und ein breiteres Repertoire an Strategien. Sie sind auch eher bereit, neue Strategien zu erproben. Wenn Strategien, wie oben postuliert, zur Lernerautonomie beitragen können, Lernerautonomie sich andererseits wieder auf die Motivation positiv auswirkt, wie in II.6,2.3 gezeigt wurde, kann sich dadurch eine gegenseitige Beeinflussung ergeben, die den Lernerfolg potentiell verbessert bzw. verschlechtert.
Der vierte Faktor, den O´Malley und Chamot nennen, ist der *task*, die Aufgabenstellung selbst, die den Einsatz ganz bestimmter Strategien erfordert. Welche Strategien in Zusammenhang mit bestimmten Formen der Textpräsentation zum Einsatz kommen, wird weiter unten genauer zu untersuchen sein.

---

[89] Stevick vermeidet das Wort Strategie, da der Begriff für ihn zum Zeitpunkt des Erscheinens seines Buches noch nicht weit genug verbreitet erschien. (ibid., S 146)

Ein weiterer Faktor, der zwar von O´Malley und Chamot nicht genannt wird, der aber sicherlich auch Einfluss darauf nimmt, welche Strategien Lerner einsetzen, ist die muttersprachliche Kompetenz der Lerner, das heißt die Strategien (in diesem Fall wohl meist Kommunikationsstrategien), die Lerner gewohnt sind, auch in der Muttersprache einzusetzen. Hier ist ein Transfer nicht nur möglich, sondern auch wahrscheinlich.
Alle der eben genannten Faktoren, die sich auf die Verwendung von Strategien auswirken, haben mit Sprachunterricht bzw. mit Fremdsprachenunterricht zu tun.[90] Wenn allerdings der Unterricht selbst ganz wesentlich beeinflusst, welche Strategien Lerner einsetzen, dann sind es nicht die Lerner selbst, die über mehr oder weniger wirkungsvolle Fremdsprachenlernstrategien verfügen, die es zu untersuchen gilt, sondern die Aufgabenstellungen im Unterricht und die übergeordneten Konzepte, die zur Entwicklung dieser Aufgabenstellungen geführt haben. Erfolgreiche Lerner sind dann jene, die mit diesen Aufgabenstellungen besser zu Rande kommen als andere Lerner. Dies sagt noch nichts über die objektive Wirksamkeit dieser Aufgabenstellung hinsichtlich des Fremdsprachenerwerbs aus. Vielleicht wären Stevicks sieben erfolgreiche Lerner noch erfolgreicher, vielleicht aber auch weniger erfolgreich gewesen, wären sie mit anderen Aufgabenformen konfrontiert worden, hätten sie andere Lernerfahrungen gemacht.
Wie weit die Untersuchung und Erforschung von Lernstrategien etwas zur Beantwortung der Frage beitragen kann, was die geeignetsten Strategien für das Fremdsprachenlernen sind, ist daher fraglich. Sie tragen aber sicherlich dazu bei, dass der Lernprozess im Unterricht thematisiert wird, dass die Aufgabenstellungen, die im Unterricht durchgeführt werden, von mehr Lernern besser gelöst werden, dass Lehrer Lernprozesse besser wahrnehmen und darauf reagieren und dass Lerner ihren Lernprozess beobachten und selbständig lernen lernen. Dies alles kann, wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, auch wesentlich zu einem erfolgreichen Fremdsprachenlernen beitragen. (s.II.4,6;II.5,4;II.6,1.4;II.6,2.4)

### 3.4 Wie lernt man Lernstrategien?

Die Frage, welche Strategien für einen raschen Fremdsprachenerwerb am zielführendsten sind, ist, wie in vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, schwer zu beantworten. In Zusammenhang mit bestimmten Aufgabenformen kann allerdings sehr wohl beschrieben werden, welche Lerner die Aufgabe im Vergleich zu ihren Kollegen effizienter bewältigen und wie sie dabei vorgehen. Wenn dadurch Strategien identifiziert werden können, von denen erwartet werden darf, dass sie in Zusammenhang mit einem bestimmten Problem mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Ziel führen, dann stellt sich die Frage, ob und wie diese Strategien auch anderen Lernern vermittelt werden können.
O´Malley und Chamot widmen sich in den letzten Kapiteln ihres Buches sehr ausführlich dieser Frage und auch Pressley u.a. (1987) und Oxford (1990) behandeln dieses Thema. Hier sollen einige wesentliche Punkte dieser Diskussion, die auch bei der anschließenden Untersuchung der Textpräsentationsformen eine Rolle spielen, zusammengefasst werden.[91]
Zwei wichtige Erkenntnisse aus den durchgeführten Untersuchungen sind erstens, dass Strategien prinzipiell unterrichtet und erlernt werden können und zweitens, dass Lerner, die ein Strategietraining absolviert haben, danach eine bessere Performanz in der Zielsprache zeigen als Lerner ohne Unterweisung in Lernstrategien (O`Malley und Chamot, S.225). Entscheidend sind dabei aber trotzdem die Art und Schwierigkeit der Aufgabenstellung und die Frage, ob den Lernern der Transfer der Strategie auf andere Situationen gelingt.
Eine zentrale Frage ist auch, ob Strategien isoliert, zum Beispiel als Lerntechniken unterrichtet werden sollen oder eingebettet in den Unterricht in Zusammenhang mit ganz konkreten

---

[90] Es gibt darüberhinaus Hinweise, dass auch kulturelle Einflüsse auf den Gebrauch von Strategien beim Fremdsprachenlernen eine Rolle spielen. (Tran, 1988)

[91] Die Vermittlung von Sprachlernstrategien wird oft auch in Zusammenhang mit der Vermittlung allgemeiner Denk- und Problemlösestrategien diskutiert. Auf diesen Bereich kann hier nicht näher eingegangen werden. (vgl für eine Zusammenfassung dieser Diskussion Williams und Burden, S. 156 ff)

Aufgabenstellungen. Erfahrungen aus den siebziger und achtziger Jahren zeigen, dass Lernstrategieprogramme, die isoliert von den Schulfächern angeboten werden, relativ erfolglos sind, da es dabei in vielen Fällen nicht zum Transfer der erlernten Strategien kommt. (Bimmel 1993) Auch O´Malley und Chamot plädieren für die Integration des Strategietrainings in den Unterricht. (O`Malley und Chamot, S.225)
Eine dritte Fragestellung, die in Zusammenhang mit der Vermittlung von Lernstrategien im Unterricht immer wieder diskutiert wird, ist die Frage, ob Lernstrategien bewusst gemacht werden sollen (*direct instruction*) oder in *tasks* integriert geübt werden sollen (*embedded instruction*). O`Malley und Chamot fassen die Diskussion zu diesem Problem zusammen und plädieren für eine direkte Instruktion. (S. 154) Vor allem das Argument, dass der Transfer einer Strategie Lernern im allgemeinen leichter fällt, wenn ihnen diese Strategie bewusst gemacht wurde, spricht dafür, auch im Unterricht Strategien bewusst zu üben.
Wie die konkrete Vorgangsweise bei der Vermittlung von Lernstrategien im Unterricht aussehen könnte, beschreiben O´Malley und Chamot im Rahmen des von ihnen entwickelten Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). Sie schlagen folgende Vorgangsweise vor:

1 Preparation: develop student awareness of different strategies through:
- small group retrospektive interviews about school *tasks*
- modelling think-aloud, then having students think aloud in small groups
- discussion of interviews and think-alouds
2 Presentation: develop student knowledge about strategies by:
- providing rationale for strategy use
- describing and naming strategy
- modeling strategy
3 Practice: develop student skills in using strategies for academic learning through:
- co-operative learning *tasks*
- think-alouds while problem solving
- peer tutoring in academic *tasks*
- group discussions
4 Evaluation: develop student ability to evaluate own strategy use through:
- writing strategies used immediately after *task*
- discussing strategy use in class
- keeping dialogue journals (with teacher) on strategy use
5 Expansion: develop transfer of strategies to new *tasks* by:
- discussions on metacognitive and motivational aspects of strategy use
- additional practice on similar academic *tasks*
- assignments to use learning strategies on *tasks* related to cultural backgrounds of students
(O`Malley und Chamot, S. 158)

### 3.4.1 Probleme bei der Vermittlung von Lernstrategien im Unterricht

Die Grundannahmen, die hinter all diesen Überlegungen stehen, sind, dass wir erstens in der Lage sind, die für die Lerner relevanten Strategien zu identifizieren, und dass zweitens diese Strategien für die meisten Lerner sinnvoll sind und ihren Erfolg beim Fremdsprachenlernen vergrößern. Auch auf Grund der im vorangegangenen Abschnitt angestellten Überlegungen muss bezweifelt werden, dass diese zwei Grundannahmen, zumindest in dieser Absolutheit, Gültigkeit haben. (s.II.6,3.2)
Zu den weiter oben beschriebenen Faktoren, die die Verwendung bestimmter Strategien beeinflussen (Kursziele, *task*auswahl, Motivation, Lernerfahrungen, muttersprachliche Kompetenz), treten noch einige weitere Faktoren, die bewirken, ob Lerner in der Lage bzw. bereit dazu sind, angebotene Strategien zu übernehmen und selbständig zu verwenden. Williams und Burden berichten von Untersuchungen, die zeigten, dass der kulturelle Hintergrund Einfluss darauf nehmen kann, wie Lerner auf ein Strategietraining reagieren. So profitierten hispanische Lerner weitaus stärker von der Vermittlung von Lernstrategien als asiatische Lerner, die eher ihre gewohnten Strategien beibehielten. (Williams und Burden 1997, S. 161) Rees-Miller (1993, S. 684) vermutet in diesem Zusammenhang, „that the behaviours defined as exemplary of successful learning strategies

practised by good language learners may be based on cultural models that are not universal." Dies würde bedeuten, dass wir von stark ethnozentrischen Annahmen ausgehen, wenn wir „gute" Lernstrategien postulieren. Darüberhinaus gibt es Hinweise darauf, dass das Geschlecht, Alter, die Persönlichkeit und der Lernstil die Wahl bestimmter Lernstrategien beeinflusst. (Williams und Burden 1997, S. 161)
Die Vermittlung von Lernstrategien darf also nicht dazu führen, dass Lerner Sprachprogramme durchlaufen, die auf eine von Experten detailliert geplante Vermittlung von Lernstrategien abzielen. Dies würde sehr vielem von dem, was in dieser Arbeit in den vorangegangenen Kapiteln als grundlegend für den Fremdsprachenerwerb beschrieben wurde, zuwiderlaufen.
Ausgehend von den bisherigen Überlegungen sollte der Platz von Strategien im Fremdsprachenunterricht wohl anders definiert werden: Die Thematisierung von Strategien im Unterricht ist zunächst eine gute Gelegenheit, die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu rücken. (sI.1,1) Die Lerner sollten dabei die Möglichkeit erhalten, ihren eigen Sprachlernprozess zu beobachten und ein Gefühl dafür zu entwickeln, welche Lernstrategien für sie selbst als Fremdsprachenlerner relevant sind und authentisches Lernen ermöglichen. Metakognitives Wissen kann den Spracherwerb begünstigen, allerdings sollte dieses Wissen nicht nur auf einzelne Sprachlernstrategien und Aufgabenstellungen bezogen sein, sondern auf die gesamte Persönlichkeit des Lerners. Es sollte Wissen über sich selbst, Wissen über die eigenen Emotionen, persönlichen Ziele und die eigene Motivation umfassen. (Wenden 1987, S.574) Dann ist es für die Lerner möglich, Entscheidungen über ihren eigenen Lernprozess zu treffen, und dann wird es auch möglich, sich als Lerner bewusst für bestimmte Strategien zu entscheiden und diese autonom und auf sinnvolle Art und Weise einzusetzen.[92]
Der Lehrer andererseits ist nicht nur jemand, der im Unterricht Aufgaben präsentiert, mit Hilfe derer spezielle Lernstrategien geübt werden. Er sollte vielmehr ganz allgemein über Sprachlernstrategien Bescheid wissen und in der Lage sein, festzustellen, welche Strategien jede einzelne Aufgabe, die er im Unterricht präsentiert, erfordert. Dann kann er an Hand jeder einzelnen Aufgabenstellung im Unterricht die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Strategien lenken, die sie gerade anwenden und mit Hilfe von Mediation (s.II.4,5) die Lerner in der Rolle eines Lernberaters bei ihrem Sprachlernprozess unterstützen. Ein solcher Zugang würde intensives Lehrertraining voraussetzen. Angesichts der Tatsache, dass bis heute noch nicht eindeutig geklärt ist, welche Strategien für welche Lerner in Zusammenhang mit dem Erlernen einer Fremdsprache wirklich von Bedeutung sind, erscheint die Umsetzung dieser Forderung zum derzeitigen Zeitpunkt allerdings noch verfrüht.
In Zusammenhang mit bestimmten *tasks* im Fremdsprachenunterricht sollten folgende Fragestellungen für den Lerner im Mittelpunkt stehen: Was möchte ich erreichen? Weiß ich genau, was ich tue? Warum tue ich dies? Welchen Nutzen bringt mir mein Tun? Welche Strategien wähle ich, um mein Ziel am effizientesten zu erreichen? Wie kann ich herausfinden, ob ich mein Ziel erreicht habe?
Im nächsten Abschnitt soll an Hand verschiedener Formen der Textpräsentation beschrieben werden, welche Rolle Lernstrategien beim Einsatz dieser Textpräsentationsformen im Unterricht spielen können.

## 3.5 Textpräsentationsformen und Lernstrategien - ein Resümee

### 3.5.1 Lernstrategien als Spiegel methodischer Konzepte

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, liegt ein wesentlicher Vorteil des Konzeptes von Lernstrategien darin, dass damit der Prozess des Fremdsprachenlernens selbst in den Mittelpunkt der Diskussion rückt und auch im Unterricht thematisiert werden kann. Dass die Frage nach dem

[92] Auch hier müsste wieder kritisch hinterfragt werden, ob dieses metakognitive Wissen für alle Lerner dieselbe Bedeutung für den Sprachlernprozess hat.

Wie des Fremdsprachenlernens mehr Bedeutung in der fremdsprachendidaktischen Diskussion bekommen sollte, ist eine Grundthese dieser Arbeit. Trotz aller Probleme, die es bei der Definition von Lernstrategien, deren Klassifizierung und Evaluation noch gibt, erscheint es daher sinnvoll, die in II.2 beschriebenen Textpräsentationsformen daraufhin zu untersuchen, welche Lernstrategien sie erfordern, inwiefern diese Strategien den Fremdsprachenerwerb unterstützen und inwiefern im Rahmen dieser Textpräsentationsformen ein Strategietraining, wie es oben dargestellt wurde, möglich erscheint.

Die Diskussion rund um Evaluationskriterien von Fremdsprachenlernstrategien im vorangegangenen Abschnitt hat aber auch gezeigt, dass es nicht ausreicht, festzustellen, welche Strategien „gute" Fremdsprachenlerner verwenden und diese „guten" Strategien dann weniger effizienten Lernern zu vermitteln.[93] Der Strategiegebrauch der Lerner hängt, wie gezeigt wurde, von vielen unterschiedlichen Faktoren ab und das Konzept eines „guten" Fremdsprachenlerners vereinfacht die Diskussion in unzulässiger Form.

Zwei wesentliche Faktoren, die beeinflussen, welche Strategien Lerner einsetzen, sind die übergeordneten Ziele des Kurses und die Aufgabenstellungen, mit denen die Lerner im Kurs konfrontiert werden. Wie im ersten Abschnitt dieser Arbeit gezeigt wurde, sind es (noch immer) vor allem methodisch-didaktische Konzepte, die die genaue Definition von Lehr- und Lernzielen festlegen und für die Umsetzung dieser Ziele im Unterricht geeignete Aufgabenstellungen vorschlagen. Im Zentrum stehen dabei die Fragen nach dem Was und Wie des Fremdsprachenlernens.

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde ausführlich dargestellt, von welchen grundsätzlichen Überlegungen dabei die kommunikative Methode und eine kommunikativ ausgerichtete Lesedidaktik ausgehen und welchen Einfluss diese Überlegungen auf die Gestaltung von Textpräsentationsformen haben. Der Einfluß der kommunikativen Methode aber ist auch bei der Diskussion von Lernstrategien unübersehbar: Einige der als wichtig definierten Lernstrategien scheinen direkt von diesen Grundüberlegungen abgeleitet. Wie gezeigt wurde, besteht ein Ziel der kommunikative Methode in Zusammenhang mit dem Lesen darin, dem Lerner Strategien zu vermitteln, die ihm helfen, Texte zu verstehen, auch wenn er wenig versteht. Als Lernstrategie findet dies sowohl bei Oxford in Form von Kompensationsstrategien (s. S. XX), als auch bei Prokop im Rahmen der fünften Gruppe von Lernstrategien, die alle auf globales Verstehen abzielen, Berücksichtigung. (II.6,3.2.2) Auch unter den Lernstrategien, die von O`Malley und Chamot im Rahmen ihres *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA) geübt werden sollen und die im folgenden hier wiedergegeben werden, finden sich Strategien, die direkt von den Grundprinzipien der kommunikativen Methode abgeleitet erscheinen, bzw. diese Prinzipien unterstützen. Darunter fallen vor allem *advance organization, selective attention, note taking, summarizing* und *inferencing.*[94]

---

[93] Abgesehen von den schon weiter oben diskutierten Problemen, weisen Williams und Burden auch darauf hin, dass weniger erfolgreiche Lerner oft genau die selben Strategien verwenden, wie erfolgreiche Lerner. (Williams und Burden 1997, S. 161)

[94] Im Gegensatz zu der weiter oben präsentierten Liste von Lernstrategien, die auf theoretischen Überlegungen basieren, beruht die CALLA Liste auf Ergebnissen einer empirischen Langzeitstudie. Die CALLA Liste repräsentiert eine Auswahl, der im Rahmen dieser Studie identifizierten Strategien. (O`Malley und Chamot, S. 137).

TABLE 7.1. LEARNING STRATEGIES TAUGHT IN THE COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE LEARNING APPROACH (CALLA)

| | |
|---|---|
| *Metacognitive strategies* | |
| Advance organization | Previewing the main ideas and concepts of the material to be learned, often by skimming the text for the organizing principle. |
| Advance preparation | Rehearsing the language needed for an oral or written task. |
| Organizational planning | Planning the parts, sequence, and main ideas to be expressed orally or in writing. |
| Selective attention | Attending to or scanning key words, phrases, linguistic markers, sentences, or types of information. |
| Self-monitoring | Checking one's comprehension during listening or reading, or checking one's oral or written production while it is taking place. |
| Self-evaluation | Judging how well one has accomplished a learning task. |
| Self-management | Seeking or arranging the conditions that help one learn, such as finding opportunities for additional language or content input and practice. |
| *Cognitive strategies* | |
| Resourcing | Using reference materials such as dictionaries, encyclopedias, or textbooks. |
| Grouping | Classifying words, terminology, numbers, or concepts according to their attributes. |
| Note taking | Writing down key words and concepts in abbreviated verbal, graphic, or numerical form. |
| Summarizing | Making a mental or written summary of information gained through listening or reading. |
| Deduction | Applying rules to understand or produce language or solve problems. |
| Imagery | Using visual images (either mental or actual) to understand and remember new information or to make a mental representation of a problem. |
| Auditory representation | Playing in back of one's mind the sound of a word, phrase, or fact in order to assist comprehension and recall. |

TABLE 7.1. (*continued*)

| | |
|---|---|
| Elaboration | Relating new information to prior knowledge, relating different parts of new information to each other, or making meaningful personal associations with the new information. |
| Transfer | Using what is already known about language to assist comprehension or production. |
| Inferencing | Using information in the text to guess meanings of new items, predict outcomes, or complete missing parts. |
| *Social and affective strategies* | |
| Questioning for clarification | Eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, examples, or verification. |
| Cooperation | Working together with peers to solve a problem, pool information, check a learning task, or get feedback on oral or written performance. |
| Self-talk | Reducing anxiety by using mental techniques that make one feel competent to do the learning task. |

(O`Malley und Chamot, S. 198 f.)
Zurückzuführen ist diese Tatsache wohl vor allem darauf, dass diese Strategien bei Lernern in Unterrichtssituationen beobachtet wurden, Unterrichtssituationen, bei denen Lerner eben auch mit Aufgabenstellungen konfrontiert waren, die typisch für die kommunikative Methode und ihre Lesedidaktik sind oder zumindest nicht im Widerspruch dazu stehen. Auch die von Hosenfeld beschriebenen Strategien (s.I.2,3.2.3.3) sind auf diese Vorgangsweise bei der Identifikation der Strategien zurückzuführen.
Nicht verwunderlich erscheint auch die Tatsache, dass auch unter den vornehmlich aus der Theorie abgeleiteten Strategien (sII.6,3.2.1) die oben genannten (*advance organization, selective attention, note taking, summarizing und inferencing*) zu finden sind. Wenn in der Lesetheorie Vorhersageprozesse als besonders wichtig definiert werden (s.I.2,3.2.4), erscheint es nicht verwunderlich, dass diese Prozesse in der Gestalt von Lernstrategien wieder auftauchen.
Die hier angeführten Auflistungen geben keine Hinweise darauf, welche von den aufgezählten Strategien besonders wichtig für den Fremdsprachenerwerb und welche weniger wichtig sind. Es gibt auch keine Hinweise darauf, welche Strategien einfacher zu erwerben sind, welche schwieriger. Außerdem fehlen Einschätzungen darüber, welche lernerabängigen Faktoren (Alter, Lerntyp, usw.) den Erwerb einer Strategie für den Lerner schwierig oder sogar unmöglich machen. Darüberhinaus wird nicht untersucht, welche dieser Strategien unter welchen Umständen bei Fremdsprachenlernern vorausgesetzt werden können. So erscheint es durchaus möglich, dass etwa metakognitive Strategien bei erwachsenen Lernern, die Erfahrung mit dem westlichen Bildungssystem haben, eher vorausgesetzt werden können, als bei Kindern.
Was diese Tatsache nahelegt, ist die Schlussfolgerung, dass die Diskussion um Lernstrategien im Unterricht eher nicht Aufklärung darüber bringt, welche Strategien für das Fremdsprachenlernen wichtig wären, sondern nur klarer beschreiben hilft, welche Strategien bei der Durchführung bestimmter Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht von den Lernern eingesetzt werden. Übergeordnete Konzepte und Theorien werden daher nicht obsolet, die Diskussion um Fremdsprachenlerntheorien kann die Diskussion um Ziele und Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts nicht ersetzen, sie ist vielmehr (auch) ein Kontrollinstrument, mit Hilfe dessen das Erreichen dieser Ziele überprüft werden kann, sie spiegeln diese Ziele wider.
Genau diese Zielorientierung eines sehr stark durch die kommunikative Methode geprägten Fremdsprachenunterrichtes wurde aber in den vorangegangenen Kapiteln kritisch hinterfragt. Es

wurde gezeigt, dass eine stärkere Orientierung an der Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens notwendig erscheint, und es wurden Ansätze beschrieben, mit deren Hilfe diese „Kurskorrektur“ möglich sein könnte. In Hinblick auf die Diskussion von Lernstrategien bedeutet dies, dass jenen Strategien, die stärker auf das Erlernen und Behalten sprachlicher Information abzielen, mehr Stellenwert gegeben werden müsste, ohne dabei allerdings die anderen als wichtig definierten Lernstrategien ganz aus den Augen zu verlieren. Bezogen auf die beschriebenen Klassifikationen würde dies bedeuten, dass Sprachlernstrategien gegenüber Kommunikationsstrategien mehr Gewicht im Unterricht erhalten müssten. Hinsichtlich der Klassifizierung von Oxford würde dies bedeuten, dass besonderes Augenmerk auf direkte Strategien gelegt werden müsste, die auf die Verarbeitung von Information (= *Cognitive strategies*) und auf Informationsspeicherung (*Memory*) ausgerichtet sind (s. Oxford, II.6,3.2) Dort, wo ganz augenscheinlich bei den Lernern indirekte Strategien fehlen bzw. falsche oder nicht vorhandene Strategien die Lösung einer Aufgabenstellung negativ beeinflussen, sollten gezielt indirekte Strategien und Kompensationsstrategien geübt werden. Was Prokops Übersicht betrifft, müssten die ersten vier Gruppen von Strategien mehr Gewicht im Unterricht erhalten. In O´Malley und Chamots Liste wären kognitive Strategien wie *grouping, imagery, auditory representation, elaboration, transfer* im Unterricht zu betonen.

Angesichts all dieser Überlegungen sollen aber hier auch Earl Stevicks Schlussfolgerungen nicht vergessen werden. Auf die Frage, welche Konsequenzen er für sich als Lehrer aus der Analyse der Lernerfahrungen seiner *successful learners* ziehen würde, antwortet Stevick mit sechs Imperativen (Stevick, S. 149 ff.):

1. *Be sure that both verbal and nonverbal material are actively present in students` minds at the same time.*

   Aus Stevicks Sicht sollten „Images“ (s. S. XX), bestehend aus verbalen und nonverbalen Komponenten, ständig „frisch“ und „aktiv“ in den Köpfen der Lerner präsent sein.

2. *Remember that students differ in their handling of various aspects of input.*

   Um diese Images zu generieren, benutzen und bevorzugen Lerner ganz unterschiedliche Daten. Für den Lehrer bedeutet dies die Notwendigkeit, dass er möglichst viele unterschiedliche Möglichkeiten, Lernerfahrungen zu machen, anbieten sollte.

3. *Let students „stockpile“ material, but keep track what is in the stockpile.*

   Angesichts der Lernerfahrungen seiner Interviewpartner, hält Stevick Aktivitäten, bei denen Lerner mit Hilfe systematischer Übungen, die stark formorientiert sind, Sprache und Fertigkeiten üben (=stockpile) durchaus für sinnvoll. Trotzdem sollte dieses sprachliche Material aus seiner Sicht sehr schnell integriert werden in sprachliche Ressourcen, die mit persönlichen Intentionen und Emotionen des Studenten in Zusammenhang stehen.

4. *Use explanations, but do not rely on them.*

   Für manche Studenten scheinen aus Stevicks Sicht Erklärungen sinnvoll zu sein, er würde sie aber nicht Studenten aufzwingen, die damit offensichtlich nicht umgehen können.

5. *Arrange for students to say things they have some reason for wanting to say.*

   Stevick betont die Notwendigkeit, den Lernern im Unterricht die Möglichkeit zu geben, dass sie das, was sie sagen können, auch sagen möchten. Dies hängt aber stark davon ab, welche Gefühle und Einstellungen die Lerner den Personen entgegenbringen, mit denen sie sprechen sollen und welche Gefühle und Einstellungen diese Personen ihnen entgegenbringen.

6. *Beware of building a system of teaching around one type of learner.*

Angesichts der sehr unterschiedlichen Strategien, die seine Interviewpartner beim Fremdsprachenlernen benutzen, warnt Stevick davor, im Unterricht Methoden anzubieten, die nur die Strategien eines Lerntyps begünstigt.

### 3.5.2 Untersuchung von TPF 1-4

Die Überlegungen in den vorangegangenen Kapiteln legen folgende Schlussfolgerungen nahe, was die Thematisierung von Lernstrategien im Unterricht und deren Funktion für den Fremdsprachenerwerb betreffen:

1.) Es scheint sinnvoll zu sein, Strategien in Zusammenhang mit ganz konkreten Aufgabenstellungen zu thematisieren. Dabei muss beachtet werden, welche Strategien bei der Durchführung einer Aufgabe zum Einsatz kommen. Prinzipiell sind Aufgabenstellungen, bei denen sprachliches Material sehr intensiv ver- und bearbeitet wird und bei denen kognitive Lernstrategien zum Einsatz kommen, für den Fremdsprachenerwerb besonders sinnvoll.
2.) Für den Lerner scheint es wichtig zu sein, sich zuerst der eigenen Strategien bewusst zu werden, dann alternative Strategien kennenzulernen und schließlich selbständig und autonom Strategien auszuwählen und auszuprobieren, die für den persönlichen Lernprozess sinnvoll erscheinen.
3.) Strategien, die die Kommunikation in der Fremdsprache erleichtern und somit wohl eher unter die Kommunikationsstrategien zu zählen sind, wie zum Beispiel Wörter mit Hilfe des Kontextes zu erraten oder beim Lesen Satzstellungsregeln zu beachten, müssen immer wieder geübt werden. Wie beim Fertigkeitserwerb ist das Ziel auch hier ein möglichst hoher Automatisierungsgrad, so dass im Arbeitsgedächtnis freie Kapazitäten für andere Aufgaben zur Verfügung stehen.
4.) Die Thematisierung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht hat vor allem den Zweck, das metakognitive Wissen des Lerners zu vergrößern. Dazu gehört das Wissen über die Strategie selbst (Was tue ich wozu? Wie führe ich die Strategie aus? Wie kann ich den Erfolg überwachen? Welcher Transfer ist möglich?), das Wissen über die Aufgabenstellung (Inwiefern kann diese konkrete Aufgabenstellung mir helfen, meine Ziele zu erreichen?), aber auch das Wissen über die eigenen Ziele, die eigene Person, die eigene Motivation und die eigenen Emotionen.

Im Folgenden sollen die vier Textpräsentationsformen daraufhin untersucht werden, welche Formen der Textpräsentation am geeignetsten erscheinen, diesen vier Vorgaben gerecht zu werden. Wiederum ist es im Prinzip möglich, bei einer dementsprechenden Umsetzung im Unterricht im Rahmen aller vier Textpräsentationsformen Lernstrategien zu trainieren. Hier soll aber wiederum nur untersucht werden, wie weit die Aufgabenstellung selbst dieses Vorhaben unterstützt.

Ad 1) Wenn Texte von den Lernern mit Hilfe von „Verstehenshilfen" gelesen werden (TPF 1), bleibt es weitgehend den Lernern überlassen, welche Strategien sie beim Lesen des Textes anwenden. Aus der Sicht des Lerners, der vor allem die gestellten Aufgaben richtig lösen möchte und diese wohl oft eher als Testaufgaben und nicht als Verstehenshilfen interpretiert, sind dafür vor allem geeignete metakognitive Strategien erforderlich. Er muss die Aufgabenstellung verstehen (ein genaues und detailliertes Verstehen der Fragestellung ist dabei wichtiger als das Verstehen des Textes selbst) und die Stellen im Text finden, die ihm helfen, die Aufgabe zu lösen (Oxford[95]: *centring your learning; arranging and planning your learning; CALLA: advance organization; advance preparation*). Auch Kompensationsstrategien (Oxford: *guessing intelligently*) erscheinen für die Lösung der Aufgabe in diesem Zusammenhang sinnvoll. Selbstevaluation wird dadurch möglich, dass die eigenen Lösungen mit der vorgegebenen „richtigen" Lösung verglichen wird. Ein bloßer Vergleich der eigenen mit der „richtigen" Lösung führt allerdings nicht zu einer Evaluation des Strategiegebrauches selbst. Es ist notwendig, zu diskutieren, wie und warum die richtigen bzw. falschen Lösungen gefunden wurden. In diesem Zusammenhang können dann auch kognitive Strategien (CALLA: *resourcing; elaboration; deduction; transfer; inferencing*), die zu einer richtigen Lösung beitragen können, diskutiert werden.
Im Rahmen von Textpräsentationsformen des zweiten Typs (TPF 2) werden gezielt Strategien geübt, die für das Lesen in der Fremdsprache sinnvoll erscheinen. Im ersten Teil dieser Arbeit wurden diese Strategien ausführlich beschrieben. Sehr viele dieser Strategien sind wohl unter die Gruppe der Kommunikationsstrategien einzuordnen. Auch die Frage, wie weit diese Strategien wirklich relevant für das Lesen in der Fremdsprache sind, wurde kritisch behandelt. Wiederum sind metakognitive Strategien und Kompensationsstrategien von Bedeutung (Oxford: *centring your learning; arranging and planning your learning; guessing intelligently;* CALLA: *advance organization; advance preparation;*

[95] Wenn konkrete Lernstrategien genannt werden, wird im Folgenden auch immer auf die Übersicht, der diese Strategie entnommen wird, verwiesen. (Oxford; CALLA , Prokop; s.II.6,3.2 )

*selective attention;* Prokop: globaler Lernansatz). Bei Lesestrategien, die sich stärker auf die Satz- und Wortebene (s. 1.2,3.2.1) beziehen, werden auch wieder kognitive Strategien wichtig (CALLA: *ressourcing; elaboration; deduction; transfer; inferencing;* Oxford: *receiving and sending messages; creating structure for input;* Prokop: Beachtung der Details der Lernaufgabe, Unbekanntes wird mit Bekanntem verknüpft). Im Gegensatz zu TPF 1 sind die Thematisierung dieser Strategien und in der Folge die Fokusierung darauf hier schon durch die Aufgabenstellung selbst vorgegeben. Selbstevaluation ist wiederum durch den Vergleich der eigenen Lösung mit der vorgegebenen richtigen Lösung möglich, wobei hier schon durch die Aufgabenstellung selbst sichergestellt ist, dass der Gebrauch einer bestimmten Strategie trainiert und evaluiert wird.
Wie weit soziale Strategien (Oxford) im Rahmen von TPF 1 und TPF 2 eine Rolle spielen, hängt von der konkreten Umsetzung im Unterricht ab. Durch die Aufgabenstellungen selbst wird keine bestimmte Sozialform festgelegt.
Bei Textpräsentationsformen des dritten Typs werden diese sozialen Strategien wichtiger. Der Text ist Ausgangspunkt für daran anschließende Aktivitäten, so dass Strategien wie *co-operating with others* oder *empathising with others* (Oxford) mehr Bedeutung haben als bei TPF 1 und TPF 2. Auch affektive Strategien (Oxford: *lowering your anxiety, encouraging yourself*) spielen eine größere Rolle, da Texte nicht nur gelesen, sondern darauf auch reagiert und die Fremdsprache produktiv verwendet werden muss.[96] Wiederum sind, wie bei TPF 1 und TPF 2, metakognitive Strategien für die Lösung der Aufgabenstellung wichtig, diesmal erweitert um den Bereich des produktiven Sprachgebrauchs. Bei den kognitiven Strategien, die während der Lösung der Aufgabe wichtig werden, spielen hier neben den oben genannten Strategien auch *note taking* und *summarizing* (CALLA), aber auch Strategien, die helfen, Information im Gedächtnis zu behalten wie *reviewing well* und *employing action* (Oxford) eine größere Rolle. Die Selbstevaluation der Lerner scheint hier schwieriger durchzuführen als bei TPF 1 und TPF 2. Die Lerner können zwar gut den Einsatz metakognitiver Strategien und Kompensationsstrategien evaluieren, indem sie den Erfolg oder Misserfolg ihrer Handlungen am Resultat der Aktivität überprüfen können. (zum Beispiel: Konnte mein Partner den Weg auf seinem Stadtplan finden, nachdem ich ihm diesen Weg erklärt habe?) Einzelne kognitive Strategien im Detail nach der Durchführung der Aufgabe selbst zu evaluieren, erscheint durch die große Zahl an unterschiedlichen Strategien, die zur Anwendung kommen können, doch etwas schwieriger als bei TPF 1 und TPF 2.
Noch mehr unterschiedliche Strategien als bei TPF 3 kommen im Rahmen von Textpräsentationsformen des vierten Typs zum Einsatz. Praktisch alle bei Oxford, Prokop und O`Malley/Chamot aufgelisteten Strategien können bei Afgabenstellungen des vierten Typs eine Rolle spielen: Metakognitive Strategien sind in allen Phasen der Textpräsentation von Bedeutung, affektive und soziale Strategien spielen im Rahmen der Gruppenarbeit, bei der der Text rekonsruiert werden soll, eine wichtige Rolle, und kognitive Strategien sowie Kompensationsstrategien sind während der Textinputphasen und Textrekonstruktionsphasen von Bedeutung. Im Gegensatz zu den drei anderen Formen der Textrekonstruktion spielen aber jene Strategien, die Oxford unter die Gruppe der direkten Strategien einordnet und rund um den Begriff *Memory* gruppiert, eine wesentlich größere Bedeutung. Im Rahmen von TPF 4 wird der Text den Lernern mehrmals präsentiert, wobei diese nicht nur die Aufgabe haben, den Text zu verstehen, sondern ihn auch möglichst gut im Gedächtnis behalten sollen. Bei einigen dieser Aufgabenstellungen werden die Texte auch auswendig gelernt, wofür in einigen *Resource Books* auch Strategien angeboten werden (s. Gerngroß/Krenn/Puchta 1999) Bei der Textpräsentation und -rekonstruktion kommen die unterschiedlichsten Techniken zum Einsatz, so dass die Lerner den Text zumindest einmal, meist mehrmals hören, lesen, nachsprechen, schreiben und mit den unterschiedlichsten Hilfestellungen rekonstruieren. Auch hier ergibt sich die Möglichkeit viele verschiedenen Strategien einzusetzen, der Schwerpunkt liegt aber eindeutig auf direkten Strategien.
Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen TPF 4 und den anderen drei Formen der Texpräsentation besteht in der Rolle, die die Strategie des Übens (Oxford: *practising*) spielt. In keiner

[96] Produktionszwänge lösen meist größere Ängste aus als das bloße Verstehen eines Textes (s. Stevick 1996, S.152 f.)

der anderen TPF wird sprachlicher Input so oft auf unterschiedliche Art und Weise wiederholt und somit geübt. Wählt man Prokops Einteilung der Lernstrategien in fünf Guppen als Grundlage für die Beurteilung der vier TPF, so scheinen auf den ersten Blick Strategien, die auf eine kreative Verwendung der Sprache abzielen durch TPF 4 nicht abgedeckt zu sein. Bei sehr vielen Aufgabenstellungen, die hier zu dieser Gruppe gezählt werden, sollen die Lerner im Aschluss an die Textrekonstruktion den geübten sprachlichen Input aber sehr wohl in einem neuen semantischen Kontext verwenden. (s. dazu vor allem Gerngroß/Krenn/Puchta 1999, Gerngroß/Puchta/Krenn 1998)
Selbstevaluation ist im Rahmen dieser Textpräsentationsformen durch den Vergleich der eigenen Lösungen mit dem Originaltext möglich. Wie weit dabei der Strategieeinsatz selbst evaluiert werden kann, hängt davon ab, wieweit diese Strategien zuvor thematisiert wurden.
Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass bei allen drei Formen der Textpräsentation metakognitive und bestimmte kognitive Strategien zum Einsatz kommen, Strategien, bei denen sprachliches Material besonders tief be- und verarbeitet wird, spielen aber vor allem bei Textpräsentationsformen des vierten Typs eine größere Rolle. Hier ergibt sich auch die größte Bandbreite unterschiedlicher Lernstrategien, die zum Einsatz kommen können.

Ad 2) Wie schon oben erwähnt, ist die Thematisierung von Lernstrategien prinzipiell im Rahmen von allen vier TPF möglich. Es sind aber durchaus Unterschiede bezüglich der Frage, wie einfach es für die Lerner ist, im Rahmen einer Aufgabenstellung die eigenen Strategien festzustellen, alternative Strategien kennenzulernen, einige davon auszuwählen und diese auszuprobieren. Im Rahmen von TPF 1 erscheint dies nur hinsichtlich metakognitiver Strategien und Kompensationsstrategien wirklich einfach. Wie oben gezeigt wurde, sind die kognitiven Strategien, die beim Lesen zum Einsatz kommen, so vielfältig, dass es schwierig, trotzdem aber nicht unmöglich erscheint, im Unterricht eine systematische Diskussion darüber zu führen. Die Lerner müssten mit Hilfe vorgegebener konkreter Fragestellungen sich selbst beim Lesen beobachten, die Ergebnisse müssten diskutiert und in der Folge geeignete Strategien von allen ausprobiert werden.[97]
TPF 2 sind dadurch charakterisiert, dass die für die Lerner als geeignet festgestellten Strategien schon vorab definiert wurden. Die Lerner haben nicht mehr die Chance, ihre eigenen Strategien kennenzulernen, sie bekommen eine Strategie präsentiert, von der die Lesedidaktik annimmt, dass sie für alle Lerner geeignet erscheint. Die Lerner sollen diese Strategie einüben. Um den oben angeführten Kriterien eines effizienten Strategietrainings gerecht zu werden, wäre es notwendig, den Aufgaben eine Selbstreflexionsphase vorzuschalten, bei der die Lerner eigene Strategien beobachten können. Danach sollte die ausgewählte Lesestrategie als Vorschlag für eine effizientere Vorgangsweise präsentiert werden, ein Vorschlag, den die Lerner ausprobieren und dann akzeptieren oder ablehnen sollen.
Für TPF 3 gelten dieselben Probleme wie für TPF 1. Erschwert wird die Thematisierung von Lernstrategien darüberhinaus einerseits durch die noch größere Zahl von Strategien, die zur Anwendung kommen und eventuell durch die Attraktivität der Aufgabenstellung, die im Unterricht das Wechseln auf eine metakognitive Ebene problematisch erscheinen lässt. Wenn die Aufgabenstellung für Lerner so motivierend ist, dass sie an der Lösung dieser Aufgabe sehr großes Interesse haben, ist die Bereitschaft, den Prozess des Problemlösens zu diskutieren, geringer.
Dieser Einwand gilt nicht so sehr für TPF 4. Hier ist der Fremdsprachenlernprozess, die Notwendigkeit, sprachliches Material möglichst gut zu speichern, im Gedächtnis zu behalten und Images zu generieren (s. Stevick) ganz intensiv mit der Aufgabenstellung selbst verknüpft. Es bietet sich an, Strategien zu diskuieren, die dabei helfen, dies möglichst effizient und nachhaltig zu tun.

Ad 3) Strategien müssen geübt und auf andere Situationen übertragen werden können. Dies erscheint am einfachsten im Rahmen von TPR 2 möglich zu sein. Wenn eine bestimmte Strategie,

---

[97] Die Vorgangsweise ist dem Prozess des „*modelling*" nicht unähnlich, den Herbert Puchta in Zusammenhang mit Wortschatzproblemen beschreibt. (Puchta 1999, S. 255 ff)

zum Beispiel die Erschließung der Bedeutung eines Wortes durch Wortbildungsregeln, geübt wurde, dann ist sie bei der Präsentation anderer Texte im Unterricht wieder anwendbar. Aber auch alle anderen Strategien, die im Rahmen bestimmter Textpräsentationsformen im Unterricht thematisiert werden, können wiederholt und geübt werden. Voraussetzung dabei ist, dass die Lerner im Laufe eines Kurses immer wieder auf Situationen treffen, die es erlauben, die zuvor thematisierten Strategien wieder einzusetzen. Bei der Planung eines Kurses müssten daher die Problembereiche, für die im Unterricht Strategien gesammelt und präsentiert werden sollen, definiert und danach Übungsmöglichkeiten in Form von Lernsituationen, bei denen diese Strategien wieder eingesetzt werden können, eingeplant werden.

Ad 4) Die Thematisierung von Lernstrategien wird immer dann zur Vergrößerung des metakognitiven Wissens der Lerner beitragen, wenn diese sich dabei selbst als Lerner beobachten und unterschiedliche Vorgangsweisen beim Lernen ausprobieren. Je mehr die thematisierten Strategien nicht nur Kommunikationsstrategien in Form von Kompensationsstrategien sind (TPF 1 und 2), und je stärker Lernstrategien thematisiert werden, desto mehr erfährt der Lerner über die Art und Weise, wie er Informationen aufnimmt und verarbeitet. (vor allem TPF 4) Wenn auch affektive und soziale Strategien thematisiert werden (vor allem TPF 3 und 4), ist es für den Lerner auch möglich, sein metakognitives Wissen über die eigenen Ziele, die eigene Person, die eigene Motivation und die eigenen Emotionen zu vergrößern.

Wenn man Strategien im Fremdsprachenunterricht nicht nur in Verbindung mit bestimmten Fertigkeitsbereichen thematisieren möchte, wie dies in den vergangenen Jahren in Zusammenhang mit dem Lesen geschehen ist, sondern dabei die Frage nach dem Wie des Lernens in den Vordergrund stellt, und wenn Strategiegebrauch nicht unabhängig vom Unterricht, sondern in Zusammenhang mit ganz konkreten Aufgabenstellungen diskutiert werden soll, dann erweisen sich Textpräsentationsformen des vierten Typs als besonders interessante Möglichkeit dies im Unterricht auch umzusetzen.

# II.7 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN AUS DER SICHT DES LEHRERS

Auf der Suche nach Antworten auf die Frage nach dem Wie des Lernens im Fremdsprachenunterricht wurden in den vorangegangenen Abschnitten der *task* und der Lerner als zwei zentrale Elemente des Fremdsprachenlernprozesses definiert und daraufhin untersucht, inwiefern sich von der Diskussion rund um diese beiden Bereiche Kriterien für die Beurteilung unterschiedlicher Formen der Textpräsentation ableiten lassen. Grundlage für all diese Überlegungen war ein sozialkonstruktivistisches Modell des Lehrens und Lernens, das den *task*, den Lerner, den Lehrer und den Kontext, in dem sich Lernen abspielt, als zentrale Elemente des Fremdsprachenunterrichts identifiziert. Alle diese Elemente bedingen und beeinflussen sich gegenseitig, so dass viel von dem, was hier im Folgenden noch über die Rolle des Lehrers und des Kontextes zu sagen ist, schon in den vorangegangenen Kapiteln angesprochen wurde. Auf diese Teile wird in der Folge immer wieder kurz verwiesen.
Nach einigen prinzipiellen Überlegungen zur Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht soll etwas genauer auf Fragen der Textauswahl für die einzelnen *tasks* eingegangen werden. (II.7,3) Diese Fragen hätten auch in II.3, wo Aufgaben und Funktion von *tasks* im Fremdsprachenunterricht behandelt wurden, diskutiert werden können, auf Grund der Interdependenz der vier oben genannten Faktoren und auf Grund der Tatsache, dass es schließlich in vielen Fällen der Lehrer ist, der geeignete Texte für bestimmte Aufgabenstellungen auswählt und diese Aufgabenstellungen im Unterricht umsetzt, sollen diese Überlegungen in diesem Kapitel Platz finden.
Die Schlussfolgerungen aus der folgenden Dikussion sollen dann wieder dazu dienen, Kriterien für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit verschiedener Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht zu formulieren. Wie in den vorangegangenen Teilen dieser Arbeit sollen am Ende dieses Kapitels diese Kriterien auf die vier unterschiedlichen Typen der Textpräsentation im Unterricht angewandt werden. (II.7,4)

## 1 Die Rolle des Lehrers in einem sozialkonstruktivistischen Ansatz

Die Probleme in Zusammenhang mit der Untersuchung der Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht stellen sich aus der Sicht von Williams und Burden ähnlich dar, wie die Probleme rund um die Frage der lernerabhängigen Faktoren im Fremdsprachenunterricht. Wie in II.6,2 ausführlich dargestellt, liefen bei der Diskussion um die Rolle der Lerner im Unterricht viele Bemühungen der Forschung darauf hinaus, festzustellen, welche lernerabhängigen Faktoren den Fremdsprachenerwerb beeinflussen, diese lernerabhängigen Merkmale zu isolieren und zu messen.
Auch in Zusammenhang mit der Diskussion der Lehrerrolle im Fremsprachenunterricht wurde vorerst versucht, diejenigen Elemente zu identifizieren, die professionelles Unterrichten bestimmen. Williams und Burden fassen die Ergebnisse verschiedener Studien zu diesem Thema ausführlich zusammen. (Williams und Burden, S. 46 ff) So wurden schon 1971 sogenannte *process-product* Studien durchgeführt, bei denen Zusammenhänge zwischen dem Lehrerverhalten und der Leistung der Lerner, die in Form von Tests gemessen wurde, untersucht wurden. Auf der Basis dieser Studien wurden neun Faktoren identifiziert, die effizientes Unterrichten bestimmen:

- clarity of presentation
- teacher enthusiasm
- variety of activities during lessons
- achievement-oriented behaviour in classrooms
- opportunity to learn criterion material
- acknowledgement and stimulation of student ideas
- (lack of) criticism

- use of structuring comments at the beginning and during lessons
- guiding of student answers

(Rosenshine 1971; Rosenshine und Furst 1973)

Eine andere Studie aus England zeigt, was aus der Sicht Jugendlicher entscheidende Kriterien für guten Unterricht sind. Guter Unterricht bedeutet für sie:

- creating a relaxed and enjoyable atmosphere in the classroom
- retaining control in the classroom
- presenting work in an interesting and motivating way
- providing conditions so pupils understand the work
- making clear what pupils are to do and achieve
- judging what can be expected of a pupil
- helping pupils with difficulties
- encouraging pupils to raise their expectations of themselves
- developing personal, mature relationships with pupils
- demonstrating personal talents or knowledge

(Brown und McIntyre 1992; in: Williams/Burden S.48)

In ihrer Analyse dieser Untersuchungen weisen Williams und Burden dann vor allem auf die Probleme hin, die sich bei der Anwendung dieser Prinzipien ergeben. So sind aus ihrer Sicht Begriffe wie *teacher enthusiasm* zu vage, um davon konkrete Handlungsanleitungen für den Fremsprachenunterricht ableiten zu können, und die beschriebenen Faktoren hätten sich als „surprisingly unhelpful to most teachers seeking to improve their professional practice" erwiesen. (Williams und Burden, S. 47)
Sie stellen diesem Forschungsansatz ihren *social-constructivist approach* gegenüber, der von anderen grundsätzlichen Überlegungen ausgeht, was die Beurteilung der Aufgaben und Rolle eines guten Lehrers betrifft. Statt Elemente und Faktoren zu identifizieren, die für alle Lehrer verbindliche Richtlinien für guten Unterricht sein sollten, geht ein sozialkonstruktivistischer Ansatz davon aus, „that no two teachers and no two teaching situations are ever the same. (ibid., S.53) Deshalb geht es nicht in erster Linie darum, allgemeingültige Regeln für richtiges Unterrichten aufzustellen. In einem ersten Schritt muss vielmehr das Bild, das individuelle Lehrer von ihrem eigenen Unterricht und ihrer Rolle als Lehrer haben, untersucht werden. In einem zweiten Schritt müssen dann mögliche Verhaltensänderungen auf dieses Selbstbild der Lehrer bezogen werden.
Die oben angeführten Kriterien für guten Unterricht werden damit allerdings nicht obsolet, wie man dies Williams und Burdens Argumentation entnehmen könnte. Sie bleiben durchaus wertvolle Wegweiser, erhalten ihre Gültigkeit und Bedeutung aber erst vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen und Einstellungen jedes einzelnen Lehrers. Darüberhinaus ist in einem sozialkonstruktivistischen Ansatz aber auch Platz für die Kreativität und Spontaneität des Lehrers. Zusammengefasst stellt sich die Funktion eines solchen Ansatzes daher wie folgt dar:

> Constructivism cannot tell teachers new things to do but it may suggest why certain attitudes and procedures are counter-productive, and it may point out opportunities for teachers to use their own spontaneous imagination. (ibid. S. 51)

Auch wenn sich ein so formulierter sozialkonstruktivistischer Ansatz einerseits als offenes flexibles Konzept präsentiert, in das ganz unterschiedliche Haltungen und Einstellungen zum Unterrichten integrierbar sind, so ist dieser Eindruck insofern trügerisch, als das sozialkonstruktivistische Konzept andererseits auch ganz klare Vorgaben die Rolle und das Verhalten des Lehrers im Unterricht betreffend umfasst.
In Anlehnung an von Glasersfeld (1995) beschreiben Williams und Burden die Ziele eines sozialkonstruktivistisch orientierten Erziehungsmodells und leiten davon die Aufgaben des Lehrers

ab. (Williams und Burden, S.49) Diese Aufgaben sind wiederum recht leicht als Imperative formulierbar. Ob deren Aussagekraft für den Unterricht stärker ist als die Aussagekraft der oben beschriebenen Kriterien für guten Unterricht, muss allerdings bezweifelt werden.
Das erste Prinzip, das Lehrer beachten müssten, die in ihrem Unterricht sozialkonstruktivistische Konzepte berücksichtigen wollen, ist die These, dass Wissen immer instrumental ist und Wissen in Isolation bedeutungslos wird. Lerner müssen daher über die Gründe informiert werden, warum eine bestimmte Art zu denken und zu handeln sinnvoll erscheint.
Am einfachsten ist die Umsetzung dieser Idee im Unterricht mit Hilfe von Problemlöseaufgaben zu erreichen.[98] Die Aufgabe des Lehrers ist es, den Problemlöseprozess der Lerner zu steuern. Von Glasersfeld nennt dies die *orienting function* des Lehrers:

The teacher cannot tell students what concepts to construct or how to construct them, but by judicious use of language they can be prevented from constructing in directions which the teacher considers futile but which, as he knows from experience are likely to be tried. (von Glasersfeld 1995, S. 184, in: Williams und Burden, S. 49)

Laut von Glasersfeld entspringt die Motivation, sich neuen Problemen zu stellen, in der Folge dem Erfolgserlebnis, das die Lösung der vorangegangenen Problemstellung hervorgerufen hat. Und er ergänzt:

Problem solving is undoubtedly a powerful educational tool. However, I would suggest that its power greatly increases if the students come to see it as fun. (von Glasersfeld 1995, S.183, in Williams und Burden, S. 50)

Schließlich beziehen Williams und Burden das Ziel aller Erziehung auf den Versuch, mittels Unterrichtsprozessen im Leben der Lerner mehr persönliche Bedeutung und Signifikanz zu erzeugen:

For education to be an enriching experience the meanings that emerge must become **personal**, and they must be significant and important in some part of the person`s life. Meanings must also be **viable**; that is they must prove useful and effective in mediating one`s transactions; transactions with stored knowledge, with people and with the world around. (Harri-Augstein/Thomas 1985, S. 257 in: Williams und Burden, S. 51)
Im Prinzip gleichen sich die Bilder, die ein sozialkonstruktivistischer Ansatz vom Lerner und vom Lehrer zeichnen. Beide werden als Individuen gesehen, die in einem aktiven Prozess dem Geschehen im Klassenzimmer eine persönliche Bedeutung geben, dieses Geschehen ganz subjektiv interpretieren. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, sprechen viele Argumente (größere Motivation, größere Effizienz beim Lernen, usw.) dafür, den Lernern diesen Prozess der persönlichen Sinngebung bewusst zu machen, mit anderen Worten, beim Lernen auch metakognitives Wissen zu erwerben.
Dasselbe fordern Vertreter eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes auch vom Lehrer. Gefordert wird als Lehrer ein *reflective practitioner* (Schön 1983, S. 49; Wallace 1991), der in der Lage ist, einerseits seine Interpretation des Lernprozesses, aber auch seine Annahmen über Lerner, den Prozess des Lernens und die Funktion bestimmter *tasks* im Unterricht kritisch zu analysieren und andererseits sein Handeln im Unterricht immer wieder neu den Ergebnissen dieser Reflexion anzupassen.
Die Fragestellungen, die dabei im Vordergrund stehen sollten, formuliert Smyth (1991, S. 116) wie folgt

What do my practices say about my assumptions, values and beliefs about teaching?
Where did these ideas come from?
What social practices are expressed in these ideas?
What views of power do they embody?

---

[98] Dieser Ansatz hat in der Geschichte der Pädagogik eine lange Tradition, von Sokrates über John Dewey, Maria Montessori bis Paulo Friere und erlebt in den letzten Jahren eine Renaissance. (s. Williams und Burden, S. 50)

Whose interests seem to be served by my practices?
What is it that acts to constrain my views of what is possible in teaching?

Williams und Burden zitieren in diesem Zusammenhang Ruddock (1984, S.6), der meint: „Not to examine one`s practice is irresponsible; to regard teaching as an experiment and to monitor one`s performance is a responsible professional act."

## 2 Die subjektiven Theorien der Lehrer

Das, was Lehrer kritisch hinterfragen sollten, sind vor allem ihre subjektiven Annahmen über die Lerner, den Lernprozess, die Leistung bestimmter *tasks* und sich selbst als Lehrer. Krumm hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „subjektiven Theorien" geprägt. (Krumm 1989) Pajares (1992) zeigte in einer umfassenden Darstellung der Forschungssituation zu diesem Bereich, dass subjektive Theorien weitaus mehr Einfluss auf die Art und Weise haben, wie Lehrer ihre Stunden vorbereiten, welche Aufgabenstellungen sie einsetzen und wie sie sich im Unterricht verhalten als ihr Wissen. Sich seiner unbewussten subjektiven Theorien bewusst zu werden, ist oft kein einfacher Prozess. Oft bestimmen diese unbewussten Theorien das Verhalten eines Lehrers in einem viel stärkeren Ausmaß, als die Prinzipien, die er meint im Unterricht zu berücksichtigen. Sein Handeln steht dann im Widerspruch zu seinen nach außen vorgebrachten Prinzipien, was dazu führt, dass die Lerner im Unterricht mit widersprüchlichen Signalen von Seiten des Lehrers konfrontiert sind. Wiederum ist hier die Fähigkeit zur kritischen Reflexion, mit anderen Worten ein *reflective practitioner* gefordert.
Subjektive Theorien, ob bewusst oder unbewusst, konstruieren Lehrer vor allem (1) über die Lerner, (2) über den Prozess des Lernens und (3) über sich selbst als Lehrer. Im Folgenden sollen für alle drei Bereiche mögliche Annahmen aufgelistet und diejenigen ausführlicher beschrieben werden, die am ehesten mit einem sozialkonstuktivistischen Ansatz in Einklang zu bringen sind.

### 2.1 Subjektive Theorien über die Lerner

Der Soziologe Roland Meighan nimmt an, dass LehrerInnen ihre Lerner vor allem in einer der folgenden sieben Rollen wahrnehmen und deren Verhalten in der Folge dementsprechend interpretieren (Meighan/Meighan 1990):

(1) als Lernunwillige (*resisters*), die vom Lehrer dazu gebracht werden müssen, etwas zu lernen
(2) als Gefäße (*receptacles*), in die von den Lehrern Wissen gefüllt wird
(3) als Rohmaterial (*raw material*), das vom Lehrer geformt wird
(4) als Klienten (*clients*), deren Bedürfnisse und Wünsche vom Lehrer erfüllt werden sollten
(5) als Partner (*partners*), mit denen für beide Seiten gewinnbringende Formen der Interaktion im Unterricht ausgehandelt werden können
(6) als individuelle Entdecker und Forscher (*individual explorers*), für die der Lehrer das geeignete Lernumfeld schaffen soll, in dem die Lerner eigenständig Hypothesen aufstellen und prüfen können oder
(7) als Demokraten (*democratic explorers*), die innerhalb einer Gruppe in einem demokratischen Prozess ihre Lernziele und die Wege dorthin festlegen.

Das, was in dieser Arbeit bisher über den sozialkonstruktivistischen Ansatz gesagt wurde, zeigt, dass das Bild, das dieser Ansatz von den Lernern zeichnet, am ehesten mit den Rollenbeschreibungen am unteren Ende von Meighans Skala übereinstimmt.
Wenn Lerner als Klienten berachtet werden, so wie dies in vielen Kursen für Erwachsene geschieht, dann wird davon ausgegangen, dass diese Lerner zumindest über ihre grundlegenden Bedürfnisse Bescheid wissen. Die Rolle des Lehrers besteht darin, diese Bedürfnisse zu erfüllen.
Lerner als Partner zu sehen, bedeutet für den Lehrer, Unterricht als einen Prozess zu sehen, in dem auch er Lerner unter Lernern ist. Der Lehrer nimmt am Unterricht aktiv teil, unter dem Motto:

„Lasst uns zusammen herausfinden, wie wir unsere gemeinsam verbrachte Zeit am besten nützen.“ Carl Rogers Konzept eines humanistischen Unterrichts deckt sich weitgehend mit dieser Auffassung des Lerners als Partner. Im Unterricht bedeutet dieses Konzept konkret, dass Lerner in die Entscheidung darüber, welche Themen, welche Aktivitäten und welche Bücher im Unterricht behandelt bzw. durchgeführt werden, einbezogen werden.
Wenn Lerner als individuelle Entdecker und Forscher gesehen werden, ist es die Aufgabe des Lehrers, im Unterricht Situationen zu schaffen, die es den Lernern ermöglichen, sich Können und Wissen selbständig anzueignen.
Das Konzept des Lerners als *democratic explorer* würde bedeuten, den Lernern noch mehr Autonomie und Selbständigkeit zu geben, den eigenen Lernprozess zu steuern. Der Lehrer steht den Lerngruppen bei ihren Entscheidungen darüber, was und wie gelernt werden soll als Experte zur Verfügung.

## 2.2 Subjektive Theorien über den Lernprozess

Nach einer umfassenden Zusammenschau unterschiedlicher Konzeptionen zum Lernen schlagen Gow und Kember (1993) sechs Rubriken vor, unter die jedes der von ihnen beschriebenen Konzepte eingeordnet werden kann. Lernen kann demnach gesehen werden als:

- a quantitative increase of knowledge
- memorisation
- the aquisition of facts, procedures etc. which can be retained and/or used in practice;
- the abstraction of meaning
- an interpretative process aimed at the understanding of reality
- some form of personal change

Williams und Burden fassen die drei ersten drei Rubriken als *reproductive approaches* zusammen, die letzten drei als *meaning-based approaches.*[99] Aus der Sicht eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes umfasst Lernen aus der Sicht von Williams und Burden die folgenden Komponenten, zu denen sie sich als Vertreter dieses Ansatzes auch bekennen:

We believe that worthwhile learning :
- is a complex process;
- produces personal change of some kind;
- involves the creation of new understandings which are personally relevant;
- can take a number of different forms;
- is always influenced by the context in which it occurs;
- results mainly from social interaction;
- often needs to be mediated
- differs from individual to individual;
- is an emotional as well as cognitive process;
- is closely related to how people feel about themselves;
- is a lifelong process. (Willimas und Burden S.62)

Alle sechs der oben angeführten Konzeptionen darüber, was Lernen bedeutet, haben in einem sozialkonstruktivistischen Ansatz Platz und im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion.
Einige dieser Konzeptionen ergänzen sich gut mit bestimmten, im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Rollenbildern, die Lehrer von ihren Lernern haben können, einige ergänzen sich weniger gut, keine dieser Konzeptionen steht aber im Widerspruch zu diesen Rollenbildern. Wenn

[99] Die Verwendung des Wortes *meaning-based* ist hier etwas unklar, offensichtlich bezieht es sich ausschließlich auf persönlich relevante Bedeutung. Aber auch *a quantitative increase of knowledge* oder *memorization* kann, eingebettet in andere Aktivitäten und Reziprozität (s.II.4) vorausgesetzt, *meaning-based learning* sein.

Lehrer allerdings nur eine der oben genannten Konzeptionen darüber, was lernen bedeutet, als subjektive Theorie ihrem Handeln zu Grunde legen, gehen viele Elemente eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes, die auch in den vorangegangenen Teilen dieser Arbeit ausführlich beschrieben wurden und gut begründet scheinen, nicht nur in der Theorie, sondern auch im Unterricht verloren.

### 2.3 Subjektive Theorien über sich selbst als Lehrer

Das Bild, das Lehrer über ihre Rolle im Unterricht haben, hängt natürlich mit ihren subjektiven Theorien über die Lerner und den Lernprozess zusammen. Ein sozialkostruktivistischer Ansatz geht aber noch ein Stück über allgemeine Vorstellungen zur Rolle des Lehrers hinaus. Ausgehend von der Forderung, dass effiziente Lehrer ein Unterrichtsklima schaffen müssten, das kognitiv und affektiv bereichernd für die Lerner ist und das die Voraussetzungen dafür schafft, dass Lerner ihre Persönlichkeiten optimal entwickeln können, ziehen Williams und Burden den Schluss, dass auch die Persönlichkeit des Lehrers dementsprechend entwickelt sein muss: „For the humanistic teacher, teaching is essentially a personal experience of the self", und „pupils feel the personal emotional structure of the teacher long before they feel the impact of the intellectual content offered by that teacher." (Williams und Burden, S.63)
Deshalb ist das Selbstbild des Lehrers, das durch Selbtbewusstsein und Selbstvertrauen gekennzeichnet sein sollte, von großer Bedeutung. Nur ein Lehrer, der selbst genug Selbstachtung habe, so Williams und Burden, könne diese bei anderen fördern.
Ein weiterer zentraler Begriff in Zusammenhang mit dem Selbstbild des Lehrers ist das Konzept der „*permissiveness*". *Permissiveness* bedeutet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, seine eigene Identität, seine eigene Persönlichkeit entwickeln zu dürfen. Dies gilt für Lerner wie auch für Lehrer. Williams und Burden wollen ihren sozialkonstruktivistischen Ansatz daher nicht bloß als *learner-centred* sondern vielmehr als *person-centred* verstanden wissen.
Viele Fragen müssen hier im Zusammenhang mit der Rolle und dem Selbstbild der Lehrer offenbleiben: Viele Konzepte rund um die Frage nach der Rolle des Lehrers im Unterricht erscheinen noch zu vage, viele der oben präsentierten Prinzipien müssten präzisiert werden. Außerdem wäre zu diskutieren, wie Lehrer ihre subjektiven Theorien in ihrem Unterricht wiedererkennen können und welche Konsequenzen sie daraus ziehen. Außerdem bleibt zu klären, ob und wie die Fähigkeit, sein eigenen Tun als Lehrer kritisch zu hinterfragen erlernbar ist. Darüberhinaus wäre zu untersuchen, ob und wie bestimmte subjektive Theorien über Lerner, den Lernprozess und die eigene Person überhaupt veränderbar sind und welche Kosequenzen sich aus dieser Veränderung für das Verhalten dieses Lehrers im Unterricht ergeben.
Hier ist kein Platz all diesen Fragen nachzugehen. Etwas konkretere Hinweise darauf, wie die Prinzipien eines sozialkostruktivistischen Ansatzes vom Lehrer im Unterricht umgesetzt werden könnten, wurden schon im Zusammenhang mit dem Konzept der Mediation (s.II.4,5 und II.4,6) diskutiert. Die vorangegangenen Überlegungen sollten aber ausreichen, um im übernächsten Abschnitt einige Kriterien formulieren zu können, an denen in der Folge die vier Formen der Textpräsentation gemessen werden.

### 2.4 Der Lehrer und der *task*

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, hängt das Verhalten des Lehrers im Unterricht zu einem Großteil von seinen subjektiven Theorien über die Lerner, den Prozess des Fremdsprachenlernens und sich selbst ab. Ausdruck finden diese Theorien in der Auswahl und Umsetzung von *tasks* im Unterricht. Bildhaft gesprochen stellt der *task* im Unterricht das Interface zwischen Lehrer und Lerner dar, das einerseits vom Lerner auf individuelle Weise interpretiert wird (s.II.6,2) und andererseits vom Lehrer auf der Basis seiner subjektiven Theorien ausgewählt und im Unterricht entsprechend eingesetzt wird. Der Lehrer geht dabei von bestimmten Annahmen über die Leistungsfähigkeit der ausgewählten *tasks* aus. Diese Annahmen stehen meist in direktem Zusammenhang mit seinen Vorstellungen über den Prozess des Fremdsprachenlernens.

Wie oben gezeigt wurde (II.7,2.2), lassen sich diese Vorstellungen in sechs verschiedene Gruppen einteilen, die Williams und Burden in *reconstructive approaches* und *meaning-based approaches* untergliedern. Lehrer entwickeln ihre subjektiven Theorien aber nicht einzig und allein von sich heraus, ohne jeglichen Einfluss von außen. Sowohl erworbenes Wissen über Lern- und Unterrichtsprozesse (*received knowledge*) als auch eigene Erfahrungen (*experienced knowledge*) prägen ihre subjektiven Annahmen über das Unterrichten. Im Folgenden sollen diese Annahmen hinsichtlich ihrer Anwendung auf die Frage nach dem Einsatz von Texten im Unterricht etwas genauer untersucht werden, wobei aber nicht die subjektiven Vorstellungen individueller Lehrer im Vordergrund stehen sollen, sondern Prinzipien aus der Didaktik, die potentiell diese subjektiven Vorstellungen prägen können.

### 2.5 Der Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien über das Lernen und didaktischen Konzepten

Wie oben erwähnt, haben alle sechs möglichen subjektiven Konzeptionen darüber, was Lernen im Unterricht bedeutet, ihre Berechtigung. Auch wenn Williams und Burden eine gewisse Präferenz für *meaning-based approaches* andeuten, leugnen sie nicht die Bedeutung von *reconstructive approaches* im Unterricht. In Zusammenhang mit der Frage nach den Einsatzmöglichkeiten von Texten im Fremdsprachenunterricht soll im Folgenden kurz überlegt werden, welche Annahmen hinter diesen oben nur ganz global formulierten Vorstellungen darüber, wie Lernen im Unterricht abläuft, stehen. Diese Konkretisierung soll mit Hilfe theoretischer didaktischer Konzepte erfolgen, die andeuten sollen, mit welchen konkreten Inhalten diese Konzeptionen über das Lernen aus der Perspektive unterschiedlicher didaktischer Überlegungen gefüllt werden können. [100]

Die von Williams und Burden als *meaning-based approaches* bezeichneten Konzeptionen lassen sich mit vielen der im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Prinzipien und Vorgaben der kommunikativen Methode in Bezug auf den Einsatz von Texten im Fremdsprachenunterricht in Einklang bringen.[101]

Ein wichtiges Ziel bei der Auseinandersetzung mit Texten im Rahmen einer kommunikativen Didaktik ist das Verstehen des Textes, auch wenn die sprachliche Kompetenz noch nicht weit genug entwickelt ist (*abstraction of meaning*), wichtig ist die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur, die mittels Texten stimuliert werden kann (*an interpretative process aimed at the understanding of reality*) und wichtig sind persönliche Erfahrungen (*some form of personal change*), die der Leseprozess den Lernern vermitteln kann.

Aus den Prinzipien der kommnikativen Mehode lassen sich aber durchaus auch Lernziele ableiten, die den Ansprüchen von *reconstructive approaches* gerecht werden. Wenn Lesestrategien vermittelt werden (*the aquisition of facts, procedures etc. which can be retained and/or used in practice*), führt dies auch zu einem Anwachsen metakognitiven Wissens (*a quantitative increase of knowledge*). *Memorisation* spielt eine untergeordnete Rolle, kann aber wichtig werden, wenn zum Beispiel Konjunktionen oder Suffixe in Zusammenhang mit Wortbildungsregeln gelernt werden sollen.

Eine kritische Analyse der Vorgaben durch die kommunikative Didaktik war die Basis für den zweiten Teil dieser Arbeit, in dem alternative Formen des Texteinsatzes im Unterricht beschrieben wurden. Bei diesen Textpräsentationsformen lässt sich im Vergleich zu den eben skizzierten Inhalten eine Verschiebung der Prioritäten von *meaning-based* zu *reconstructive approaches* feststellen. *Meaning-based approaches* spielen zwar weiterhin eine wichtige Rolle, *reconstructive approaches*, das heißt in diesem Fall allerdings nicht nur das Erlernen von Lesestrategien, sondern auch die Präsentation von Sprache, erhält einen größeren Stellenwert.

---

[100] Auf die terminolgischen Probleme bei der Unterscheidung von *meaning-based* und *reconstructive approaches* wurde in Fussnote 99 schon hingewiesen. Die eher ungenaue und oberflächliche Klassifikation in sechs Konzeptionen über das Lernen soll hier nicht konkretisiert werden, sondern vor allem helfen, die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei verschiedenen Formen der Textpräsentation zu beschreiben.

[101] Auch Williams und Burden weisen auf die Affinität zwischen *meaning-based approaches* und Prinzipien der kommunikativen Methode hin. (Williams und Burden, S. 61)

Die subjektiven Theorien des Lehrers, mehr oder weniger beeinflusst durch didaktische Prinzipien, haben wiederum Auswirkungen auf die Auswahl von Texten für den Fremdsprachenunterricht.

### 2.6 Der Einfluss subjektiver Theorien über das Lernen auf die Auswahl von Texten für den Fremdsprachenunterricht

Die Auswahl von Texten in einem von den Prinzipien der kommunikativen Methode dominierten Ansatz folgt ganz klaren Prinzipien: Die Texte sollen authentisch sein bzw. authentisch wirken und Möglichkeiten bieten, im Unterricht Sprachhandlungen, die hinsichtlich des zukünftigen Gebrauchskontextes der Fremdsprache als relevant gelten, zu simulieren.
Das Prinzip, im Fremdsprachenunterricht authentische Texte einzusetzen, hat den nicht unbedeutenden Vorteil, dass Lehrbuchautoren und Lehrer, zumindest was die Textauswahl betrifft, entlastet werden. Dies gilt vor allem ab einem Kursniveau, auf dem Texte nicht mehr vereinfacht werden müssen.[102]
Entlastet werden die Lehrbuchautoren und Lehrer insofern, als Fragen nach der Auswahl von Strukturen oder des geeigneten Wortschatzes sekundär werden und Texte vor allem nach ihrer inhaltlichen bzw. thematischen Relevanz für die jeweiligen Lerner ausgesucht werden können.
Wenn Texte aber intensiv gelesen und bearbeitet werden, und wenn sie Modelle für den eigenen Sprachgebrauch der Lerner darstellen sollen, dann stellt sich in einem stärkeren Ausmaß die Frage, welcher sprachliche Input über die Texte vermittelt wird. Die Lehrer sind dann bei der Auswahl von geeigneten Texten für den Fremdsprachenunterricht weitaus stärker gefordert, als dies durch die Vorgaben der kommunikativen Methode der Fall ist: Sie müssen nicht nur darauf achten, dass die präsentierten Texte authentisch und für die Lerner interessant sind, sondern sie müssen auch den sprachlichen Input, der den Lernern mit Hilfe von Texten präsentiert wird, evaluieren, auswählen, verändern oder überhaupt erst produzieren.
Erforderlich sind daher Kriterien, nach denen Lehrer sprachlichen Input hinsichtlich seiner Relevanz für den Fremdsprachenerwerb beurteilen können. Einerseits sind es dabei die sprachlichen Strukturen der Texte, die hier zu beachten sind, andererseits und vor allem aber auch die Lexik. (s.I.2,3.2.3.4 bzw. II.6,1.2)
In diesem Zusammenhang erscheint ein in den letzten Jahren viel diskutierter didaktischer Ansatz, der unter dem Titel *Lexical Approach* bekannt wurde, interessant, der die Frage nach den sprachlichen Inhalten des Fremdsprachenunterrichts wieder neu belebt hat. Einiges, was in diesem Ansatz als Möglichkeit einer Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik vorgeschlagen wird, unterstützt und rechtfertigt die Argumentation in dieser Arbeit. Sehr vieles in diesem Ansatz erscheint allerdings aus der Sicht der bisherigen Analyse widersprüchlich und unvollständig.
Da diese Widersprüche und Defizite aber durchaus typisch für die derzeitige Situation der Fremdsprachendidaktik sind und auch ein zentrales Thema dieser Arbeit darstellen, sollen im Folgenden im Rahmen eines Exkurses die Argumente für einen *Lexical Approach* zusammengefasst und kritisch beleuchtet werden. Die aus der Sicht der bisherigen Überlegungen brauchbaren Ansätze des *Lexical Approach* werden in der Folge aber auch zu einem weiteren Beurteilungskriterium für TPF 1-4 führen.

## 3 Exkurs: The Lexical Approach

„The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward", ist der Titel eines von zwei Büchern, in denen der Autor, Michael Lewis, für sich in Anspruch nimmt, einen fremdsprachendidaktischen Ansatz zu präsentieren, der eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik einleitet. (Michael Lewis 1993; 1997)
Lewis definiert den Begriff *approach* oberflächlicher und wesentlich einfacher als Portmann: (Einleitung,2;I.1,1) Während der Begriff *syllabus* für ihn die Antwort auf die Frage nach dem Was im

[102] Wie schon auf S. XX gezeigt wurde, finden sich in Lehrbüchern für Anfänger vor allem „pseudoauthentische" Texte, die zwar Textsortenmerkmale authentischer Texte aufweisen, aber meist gekürzt und vereinfach wurden.

Fremdsprachenunterricht umfasst und *method* Antworten auf die Frage des Wie formuliert, gibt ein *approach* Antworten auf die Frage nach dem Warum? (Lewis 1993, S.1ff.) In seinem ersten Buch setzt sich Lewis mit grundlegenden Konzepten aus der Fremdsprachendidaktik auseinander, um mit deren Hilfe in der Folge die Frage nach dem Warum seines Ansatzes beantworten zu können. In seinem zweiten Buch, „Implementing the *Lexical Approach*. Putting Theory into Practice." reagiert Lewis einerseits auf Kritik an seinen Überlegungen und zeigt andererseits Möglichkeiten der Implementierung seiner Ideen im Unterricht auf.
Im ersten Teil dieser Arbeit wurde gezeigt, dass die grundsätzliche Neuorientierung der Didaktik in den 70er Jahren, die maßgeblich durch die Entwicklung der kommunikativen Methode eingeleitet und bestimmt wurde, vor allem darauf zurückzuführen war, dass durch die Linguistik neue Antworten auf die Frage nach dem Was des Fremdsprachenunterrichts formuliert worden waren. Auch in Lewis Ansatz bestimmt die Frage nach dem Was des Fremdsprachenunterrichts die Diskussion, obwohl sie stärker als bei der Entwicklung der kommunikativen Methode mit der Frage nach dem Wie des Unterrichtens verknüpft wird. Nicht zuletzt deshalb führt sie auch zu anderen Antworten. Im Folgenden sollen zuerst Lewis Ideen in Zusammenhang mit einer Neuorientierung der Inhalte des Fremdspachenunterrichts dargestellt werden, dann soll kurz auf die lerntheoretischen Grundlagen seines Ansatzes eingegangen werden und schließlich soll gezeigt werden, welche Konsequenz ein *Lexical Approach* für den Einsatz von Texten im Unterricht hat. Die kritischen Anmerkungen am Ende dieses Exkurses sollen andeuten, in welchen Bereichen der *Lexical Approach* noch einer genaueren Ausarbeitung bedarf, um Lewis` Ansprüchen, eine Neuorientierung in der Didaktik einzuleiten, auch wirklich gerecht werden zu können.

### 3.1 Neue Inhalte (?)

Zentrales Element von Michael Lewis *approach* ist die Forderung, der Lexik im Fremdsprachenuntericht mehr Beachtung zu schenken. Damit reagiert er auf ein allgemeines Unbehagen unter Didaktikern, wie zum Beispiel Candlin, der in seinem Vorwort zu Carter und Mc Carthys 1988 erschienen Sammlung von Beiträgen zum Thema *Vocabulary and Langugae Teaching* (Carter/Mc Carthy 1988, S.vii ff) auf die Vernachlässigung des Themas in den fremdsprachendidaktischen Konzepten der 70er und 80 er Jahre, wo es fast ausschließlich in Zusammenhang mit anderen zentralen Themen wie zum Beispiel der Vermittlung von Fertigkeiten diskutiert wurde, hinweist.
Bei der Definition und Beschreibung einiger grundlegender Prinzipien des *Lexical Approach* zeichnet Lewis aus seiner Sicht die Grundlagen der kommunikativen Methode nach, die Funktionen und Notionen als Basiselemente für die Festlegung des Inhaltes von Sprachunterricht definiert hat. Im Gegensatz zu Wilkins, der dem Wortschatz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine untergeordnete Rolle zugeordnet hat, postuliert Lewis: „The *Lexical Approach* suggests a much more central, even defining, role for lexis." (Lewis 1993, S.5)
In Bezug auf die Prinzipien der kommunikativen Methode bedeutet Lewis Ansatz eine detailliertere Ausarbeitung, eine Konkretisierung dessen, was dort als Sprachfunktionen beschrieben wird. Die Errungenschaften der kommunikatien Methode, das funktionale Konzept soll beibehalten werden, Funktionen sollen aber hinsichtlich der ihnen zu Grunde liegenden Lexik untersucht und neu bewertet werden.
Lewis Kritik richtet sich also nicht gegen die grundsätzlichen Orientierungen der kommunikativen Methode, die er auch im *Lexical Approach* beibehalten möchte, sondern gegen einen strukturorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht, der der Vermittlung von grammatikalischen Strukturen Vorrang vor der Vermittlung von Lexis gibt. Eine der Grundthesen seines Buches bezieht sich auf das Verhältnis von Grammatik und Lexik. Sprache, so Lewis, darf in Bezug auf Fremdspachenunterricht nicht als lexikalisierte Grammatik gesehen werden, sondern muss als grammatikalisierte Lexik betrachtet werden: „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar" (Lewis 1993, S. vi)
Im Unterricht seien primär *chunks* zu vermitteln, das heißt sprachliche Einheiten, die meist aus mehreren Wörtern bestehen. Grammatikalische Regularitäten sind nicht obsolet, können auch

durchaus nützlich sein, werden aber erst zu einem späteren Zeitpunkt nach der Präsentation von *chunks*, die diese Strukturen beinhalten, thematisiert und sind der Lexik, die in Form solcher *chunks* vermittelt wird, untergeordnet.
Lewis glaubt damit die Schwerpunkte im Fremdsprachenunterricht verschoben zu haben, verstärkt und bestätigt in Wirklichkeit aber eher einen Trend, den schon die kommunikative Fremdsprachendidaktik eingeleitet hat. Auch dort hat sich schon sehr früh der Schwerpunkt von einer primär strukturorientierten Grammatikvermittlung zu einer Betonung des funktionalen Aspektes grammatikalischer Strukturen verlagert. In kommunikativ orientierten Büchern werden diese Strukturen in der Regel mit Hilfe von Texten (meist Dialoge) präsentiert, die die Funktion dieser Strukturen deutlich machen. Im Rahmen der an diese Präsentationsphase anschließenden Aktivitäten werden diese Strukturen von den Lernern dann auch meist als *chunks* weiter verwendet. Auch in Bezug auf die Progression grammatikalischer Strukturen weist schon das Konzept der kommunikativen Fremdsprachendidaktik in die von Lewis vorgeschlagene Richtung: Grammaikalische Srukturen werden meist nicht im Rahmen des kompletten Paradigmas eingeführt und geübt sondern in kleinen Portionen, auf die in Form einer zyklischen Progression immer wieder zurückgegriffen werden kann. Grammatik ist hier schon vielfach „nur noch" ein Ordnungsprinzip für die Lexik. Auch hier ist Lewis Ansatz schon in den Grundzügen vorgegeben. Sein Verdienst ist es, dieses Konzept radikaler zu formulieren, die im kommunikativen Ansatz schon teilweise aufgelöste Dichotomie zwischen Grammatik und Wortschatz ganz aufzuheben und beide Bereiche mittels des Konzeptes einer grammatikalisierten Lexik zu verschränken.

### 3.1.1 Gründe für die stärkere Betonung der Lexik im FS-Unterricht

Die Begründung für dieses Vorgehen erscheint einleuchtend: Erstens sind die als Grammatikregeln im Unterricht präsentierten Regularitäten sehr oft unzuverlässig und halten einer Überprüfung an der sprachlichen Realität oft nicht stand, wie an vielen Beispielen leicht nachzuweisen ist. Auch durchaus brauchbare Grammatikregeln müssen meist durch sehr viele Ausnahmen ergänzt werden. Zweitens ist auch die praktische Anwendbarkeit grammatikalisierter Lexik für den Lerner besser nachvollziehbar als der Nutzen erlernter Grammaikregeln: „When students travel, they don`t carry grammar books, they carry dictionaries." (Krashen 1987, in: Lewis 1993, S.iii)
Die Herausforderung, die das übergeordnete Ziel einer kommunikativen Kompetenz an den Fremdsprachenunterricht stellt, ist ein drittes Argument für eine Neuorientierung des Unterrichts in Richtung einer stärkeren Betonung der Lexik: Wenn kommunikative Kompetenz ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt, muss dieses Ziel auch daran gemessen werden, was es für den Lerner an Anstrengung hinsichtlich des Erlernens der fremdsprachigen Lexik bedeutet. Lewis verweist an mehreren Stellen auf den enormen quantitativen Umfang lexikalischer Einheiten, die wir uns im Rahmen unseres Erstsprachenerwerbs aneignen. Die meisten Schätzungen gehen von einer Zahl von ungefähr 50000 lexikalischen Einheiten aus, die ein Muttersprachler produktiv zur Verfügung hat. (Lewis S. 122)
Manche Experten schlagen für eine Unterrichtseinheit von sechzig Minuten die Präsentation von acht bis zwölf lexikalischen Einheiten vor, die so gelernt werden sollen, dass sie auch produktiv verwendet werden können (Gairns und Redman 1986). Dies würde nach 125 Unterrichtsstunden 1000 bis maximal 1500 erlernte Wörter ergeben, was übrigens auch dem für das Erreichen der Kontaktschwelle Deutsch vorgesehenen Umfang an lexikalischen Einheiten darstellt.[103] Vergleicht man diese Zahl mit der Zahl von lexikalischen Einheiten, die Muttersprachlern zur Verfügung stehen, dann würde dies bedeuten, dass Fremdsprachenlerner insgesamt 6000 Unterrichtsstunden, das heißt zwei Jahre lang acht Stunden täglich die Fremdsprache lernen müssten, um über einen ähnlich großen Wortschatz wie ein Muttersprachler verfügen zu können. (Lewis 1993, S. 122)
Angesichts dieser Herausforderung erhält die Forderung nach einem größeren Stellenwert der Lexik im Unterricht zusätzliche Bedeutung. Lewis erscheinen einerseits die zehn geforderten Einheiten

[103] Meiner persönlichen Erfahrung nach erscheint diese Zahl zu ambitioniert

pro Unterrichtsstunde zu wenig, andererseits erhebt er auch die Forderung nach besseren Kriterien für die Auswahl dieser Einheiten.

### 3.1.2 Die Auswahl geeignter Lexik für den FS-Unterricht

Der Versuch, Kriterien für die Auswahl geeigneter lexikalischer Einheiten für den FS-Unterricht zu formulieren, ist ein wesentlicher Aspekt des Ansatzes von Lewis, der wirklich neu und innovativ erscheint. In The *Lexical Approach* beschreibt er ausführlich unterschiedliche Aspekte in Zusammenhang mit der Frage nach Definition und Funktion von Lexik im Fremdsprachenunterricht, um schließlich drei Guppen lexikalischer Einheiten zu unterscheiden, die im Unterricht Beachung finden müssen. Ausgehend von der Idee, dass Sprache aus fremdsprachendidaktischer Sicht vor allem aus *chunks* besteht, unterscheidet er drei unterschiedliche Arten lexikalischer *chunks*:

1. Wörter:

Nach Lewis ist dies die bekannteste lexikalische Kategorie, wobei er kritisiert, dass herkömmliche Unterrichtsmaterialien fast ausschließlich diese lexikalische Kategorie berücksichtigen. Neben einzelnen Wörtern[104] zählt Lewis auch Kontraktionen (zum, ans) und Poliwörter (abgesehen davon, nach Hause) zu dieser ersten Gruppe. Bei der Behandlung dieser Wörter im Unterricht sind zu beachten: (1) Der Informationsinhalt eines Wortes (*information content*), das heißt je weniger spezielle Bedeutung ein Wort trägt, desto mehr Kollokationen kann es eingehen (vgl. gehen/marschieren), (2) sogenannte *common words*, die in vielen unterschiedlichen Verwendungen gebraucht werden (vgl. Sache, Sinn usw.) und (3) delexikalisierte Wörter, die in bestimmter Verwendung ihre ursprüngliche Bedeutung ganz verlieren. Im Deutschen gehört hier unter anderem die Gruppe der Funktionsverben dazu.

2. Kollokationen oder Partnerschaften zwischen Wörtern

Dass Kollokationen im Fremdsprachenunterrich eine größere Bedeutung bekommen müssten, ist eine der Grundthesen von Lewis *approach*. Unter Kollokationen versteht Lewis „those combinations of words which occur naturally with greater than random frequency." (Lewis 1997, S.25) Für Lewis ist allerdings nicht nur die Tatsache von Bedeutung, dass manche Wörter öfter gemeinsam auftreten, sondern auch die Frequenz, Wahrscheinlichkeit und das kommunikative Potential dieser Kollokationen. Lewis argumentiert, dass es sinnvoll ist Wörter gemeinsam mit „Partnerwörtern" zu lernen, da es erstens einfacher ist, aus ganzen Teilen einzelne herauszulösen als umgekehrt, und zweitens Wörter so gelernt werden sollten, wie sie im natürlichen Sprachgebrauch vorkommen, nämlich gemeinsam mit Partnerwörtern. (Lewis 1997, S.32)

3. *Expressions*

Lewis unterscheidet hier zwischen *fixed* und *semi-fixed expressions*, womit er Phrasen oder ganze Sätze meint, die eine idiomaische pragmatische Bedeutung haben. Zu den *fixed expressions* zählt Lewis a) *social greetings* (Guten Morgen, wie geht es Ihnen?) b) *politeness phrases* (Entschuldigen Sie bitte, ...) c) *`Phrase Book`language* (Wie komme ich zu ..) d)Idiome (Du machst aus einer Fliege einen Elefanten)

Bei *semi-fixed expresssions* sind ein oder mehrere Lexeme durch eine begrenzte Zahl anderer Lexeme austauschbar. Dazu zählt er a) *fixed expressions*, die kleine Varianten erlauben, b) Einfache Sätze mit einfachen Ergänzungsmöglichkeiten (Gibst du mir bitte _____?), c)Ausdrücke, die eine bestimmte Form der Ergänzung verlangen (Ich habe dich seit _____ nicht gesehen), d) Satzanfänge, die auf sehr unterschiedliche Arten ergänzt werden können (Es wäre schön, _____) e) Größere sprachliche Rahmenvorgaben, die ausgefüllt werden können (z. Bsp. Vorgaben für einen formellen Brief)

*Expressions* bestehen meist aus maximal sieben Wörtern. Sie sollten im Unterricht nicht analytisch, sondern als untrennbare *chunks* so präsentiert und geübt werden, dass die Lerner sie memorieren

---

[104] Im Bereich Deusch als Fremdsprache muss stärker als im Englischen bei der Präsentation einzelner Wörter auch „grammatikalische" Information wie das Genus, die Form der Pluralbildung oder unregelmäßige Konjugationsmuster mit vermittelt werden, was bedeutet, dass aus einzelnen Wörtern schon Poliwörter werden.

können. Beim Memorieren, Üben, und bei der Produktion sollte auf absolute Korrektheit geachtet werden.
Dass sich diese von Lewis beschriebenen Gruppen überschneiden und eine genaue Zuordnung einzelner *chunks* nicht immer möglich sein wird, ist unbestritten. Wichtig im *Lexical Approach* ist aber die Betonung von längeren lexikalischen Einheiten als zentrale Elemente des fremdsprachlichen Curriculums.
Das Verhältnis zwischen Grammatik und Lexik fasst Lewis zusammen, indem er postuliert: „Grammar tends to become lexis as the event becomes more probable." (Lewis 1997, S.41) In anderen Worten bedeutet dies, dass das Wissen um grammatikalische Regularitäten uns helfen kann, (relativ) neue Kombinationen von Wörtern zu generieren, Lexik in Form der eben beschriebenen *chunks* uns hingegen hilft, auf Situationen, die sehr häufig und wahrscheinlich sind, schnell und mühelos zu reagieren. Lewis räumt zwar ein, dass diese Erkenntnis nicht neu sei, weist aber auf die Tatsache hin, dass ein viel größerer Bereich unserer alltäglichen Kommunikation durch diese vorgeformten lexikalischen Einheiten abgedeckt wird als bisher angenommen. Die wichtige Rolle der Grammatik, als Möglichkeit gesehen, in einem kreativen Prozess Sprache zu generieren, wird im *Lexical Approach* nicht geleugnet und durchaus erkannt, allerdings wird sie der Lexik untergeordnet.

## 3.2 Lerntheoretische Prinzipien des *Lexical Approach*

„Vocabulary will not take care of itself" (Lewis 1997, S. 46)
Im ersten Teil dieser Arbeit wurde die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenunterrichts als zentral für die Entwicklung geeigneter Vorgangsweisen im Unterricht eingestuft. Obwohl der *Lexical Approach* vor allem Antworten auf die Frage nach dem Was des Unterrichtens gibt, ist es deshalb notwendig, auch den *Lexical Approach* daraufhin zu untersuchen, in welcher Form diese Frage von Michael Lewis beantwortet wird.
Einige wichtige lerntheoretische Annahmen seines Ansatzes beschreibt Michael Lewis vor allem im ersten seiner beiden Bücher (Lewis 1993). Die Zusammenfassung dieser Überlegungen kann sehr kurz ausfallen, da sich vieles von dem, was Lewis als Grundlagen seines Verständnisses von Unterricht beschreibt, einerseits mit Prinzipien der kommunikativen Methode, andererseits mit anderen lerntheoretischen Überlegungen deckt, die in den vorangegangenen Teilen schon ausführlicher beschrieben wurden. Im Folgenden sollen zuerst kurz die Überlegungen von Lewis zusammengefasst werden, die auch im Rahmen der kommunikativen Fremdsprachendidaktik als wichtige Richtlinien angesehen werden, und danach soll auf diejenigen Elemente seines Ansatzes eingegangen werden, die stärker von diesen Grundsätzen abweichen.

### 3.2.1 Lerntheoretische Prinzipien der kommunikativen Methode im *Lexical Approach*

Wie schon im vorangegangenen Abschnitt angedeutet, orientiert auch Lewis sich an dem Konzept einer kommunikativen Kompetenz, was übergeordnete Ziele des Fremdsprachenunterrichts betrifft. Funktion und Bedeutung von Sprache, die er metaphorisch als Organismus und nicht als Maschine verstehen will (S.52), stehen im Vordergrund. Dies bedeutet, dass auch in seinem Ansatz die Idee, im Unterricht im Großen und Ganzen das zu tun, was man auch in der fremdsprachigen Realität tut, eine Rolle spielt. Vor allem in „Implementing the Lexical Approach" (Lewis 1997) beschreibt er mögliche Gebrauchskontexte der Fremdsprache und leitet davon Inhalte und Vorgangsweisen im Unterricht ab.[105]
Wichtig ist für ihn auch der Fertigkeitsbegriff, der die Vorgangsweise im Unterricht mit beeinflusst. Immer wieder taucht in seiner Argumentation in diesem Zusammenhang auch die Forderung auf, globales Verstehen als Strategie zu üben, ohne allerdings näher auf mögliche Implikationen in Zusammenhang mit dem größeren Stellenwert, den die Lexik in seinem Ansatz hat, einzugehen.

---

[105] Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Lewis, dass viele Lerner die Fremdsprache nicht in Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern, sondern mit anderen Kommunikationspartnern, die sie auch als Fremdsprache gelernt haben, verwenden. Von dieser Überlegung leitet Lewis in der Folge konkrete Richtlinien für die Auswahl der Lehrinhalte ab.

Bei seiner Argumentation stützt er sich vor allem auf einige Thesen aus Stephen Krashens Theorien zum Fremdsprachenerwerb, hauptsächlich auf Thesen aus Terrell und Krashens *Natural Approach* (Krashen/Terrell 1983): Er betont die Notwendigkeit von möglichst reichem sprachlichen Input in Form von gesprochener und geschriebener Sprache im Fremdsprachenunterricht, um dadurch den LAD der Lerner zu stimulieren und den Erwerb der Fremdsprache zu ermöglichen. Wichtig dabei ist, dass die Lerner in der Lage sind, Input in Intake umzuwandeln. Dies kann durch geeignete Aufgabenstellungen gewährleistet werden, bei denen nicht die Analyse der sprachlichen Form im Vordergrund steht, sondern das Verstehen der Fremdsprache, die Bedeutung und die Form. Ganz im Sinne Krashens hat auch für Lewis diese Form der *language aquisition* Vorrang vor *language learning*, das heißt dem formorientierten Anaylsieren sprachlicher Regularitäten.
Auch die Frage nach der Bedeutung von Flüssigkeit und Korrektheit beim Erwerb der Fremdsprache diskutiert Lewis in Zusammenhang mit Krashens Theorie. In seiner Monitorhypothese postuliert Krashen die Existenz eines inneren Monitors, der dazu dient, Sprachproduktion im nachhinein zu überwachen. *Aquisition* würde der Monitor deshalb eher behindern. In Lewis Interpretation von Krashens Konzept kann der Monitor aber durchaus *language aquisition* beschleunigen: „The assumption is that by accurate observation of the language around them and accurate comparison of their own production with „correct" language the process of aquisition is accelerated." (Lewis 1993, S. 22)
Auch der große Stellenwert, den die Lexik in Krashens Theorien hat, lässt sich mit einem *Lexikal Approach* gut vereinbaren, so dass Lewis resümiert:

> Key Elements of the Natural Approach - emphasis on listening, importance of vocabulary at all levels, particularly beginners, de-emphasis on structural accuracy, and above all the centrality of the meaning of language - are central elements in the Lexical Approach which I propose. (Lewis, S.24)

Neben der Betonung von Lernbedingungen, die *acquisition* ermöglichen, argumentiert Lewis aber auch für Prozesse der Bewusstmachung und Analyse im Fremdsprachenunterricht. Ganz im Einklang mit den in II.5,3 beschriebenen Überlegungen wird Lernen auch bei Lewis als eine Form des Hypothesenbildens beschrieben, und er plädiert dafür, das vom Behaviorismus vorgegebene *Present-Practice-Produce* Schema im Unterricht durch einen *Observe-Hypothesise-Experiment* Zyklus abzulösen. In seinem zweiten Buch, „Implementing the Lexical Approach", schlägt Lewis sogar das Übersetzen als Möglichkeit vor, fremdsprachige Lexis zu lernen.
Lewis lerntheoretische Überlegungen sind zum größten Teil kein Neuansatz, sondern eine nicht ganz widerspruchsfreie Zusammenstellung schon etwas älterer und jüngerer Prinzipien aus der fremdsprachendidaktischen Lerntheorie. Dazu passt nicht zuletzt sein eklektischer Zugang, was die Auswahl bestimmter Unterrichtsaktivitäten betrifft. Die Aktivitäten, die er für den Unterricht vorschlägt, um den *Lexical Approach* zu implementieren gehören zum Standardrepertoire der Unterrichtspraxis. Verändert wird einzig der Fokus der Aktivitäten, indem der Lexik in Form von *lexical chunks* mehr Bedeutung zugemessen wird. Auch dies deckt sich mit der Situation der kommunikativen Methode in den 70er und 80er Jahren, als deren Implementierung durch andere Schwerpunktsetzungen und Ergänzungen in der Unterrichtspraxis, aber nicht so sehr durch völlig andere Aktivitäten im Unterricht gekennzeichnet war. (s.I.1)

### 3.2.2 Neue lerntheoretische Ansätze im *Lexical Approach*

Der andere Stellenwert, den Lewis der Lexik im Fremdsprachenunterricht einräumt, bringt es aber mit sich, dass doch auch einige Aspekte der Frage nach dem Wie des Lernens durch den *Lexical Approach* neu beleuchtet werden bzw. beleuchtet werden müssen. Einige davon stehen durchaus im Gegensatz zu dem, was eine enge Auslegung kommunikativer Prinzipien im Fremdsprachenunterricht als adäquate Vorgangsweise akzeptieren würde. So stellt Lewis in seinem Ansatz die Bedeutung authentischer Materialien und Situationen im Unterricht ganz prinzipiell in Frage. Ein Grundprinzip der kommunikativen Methode, nämlich im Unterricht reale Sprachverwendung möglichst genau abzubilden, wird von Lewis kritisch hinterfragt und als

verbindliche Richtlinie für die Unterrichtsgestaltung abgelehnt. Authentizität würde sich durch die Auseinandersetzung der Lerner mit dem Input selbst ergeben und nicht durch die Art des Input: „We see that **authenticity** is more based in the previous knowledge, real world experience, and needs of the student than in the language data itself." (Lewis 1993, S.28)
Befreit von der Last, Authentizität allein über den sprachlichen Input erzeugen zu müssen, argumentiert Lewis in der Folge auch für den Einsatz von Wortlisten im Unterricht, die zwar mit Hilfe unterschiedlicher Ordnungskriterien systematisch strukturiert, aber durchaus auch ohne Kontext präsentiert werden könnten. (Lewis 1997, S.67ff; Lewis 1993, S.17) Begründet wird dieses Vorgehen typischerweise wieder mit inhaltlichen Argumenten: Da im Mittelpunkt des Unterrichts die Vermittlung lexikalischer *chunks* steht, zieht Lewis den Schluss, dass Kotext, also das rein linguistische Umfeld eines Wortes wichtiger sei als der Kontext, also die Situation, in der dieses Wort verwendet wird. Bei vielen Aufgabenstellungen, die Lewis für die Implementierung seines Ansatzes vorschlägt, trifft man daher auf nicht kontextualisierte lexikalische Einheiten oder Sätze.
Die Bedeutung von *chunks* im Fremdsprachenunterricht begründet Lewis aber nicht nur mit sprachanalytischen bzw. linguistischen Argumenten, sondern auch mit Argumenten die abgeleitet sind von Theorien darüber, wie Sprache gespeichert und produziert wird. Ausgehend von Nattingers Hinweis darauf, dass Wörter meist nicht als einzelne Einheiten sondern in größeren Einheiten, sogenannten *chunks* in unserem Gedächtnis gespeichert sind und dass wir bei der Sprachproduktion diese *chunks* als Ganzes wieder abrufen, plädiert Lewis für „pädagogisches Chunking" im Unterricht. (Lewis 1993, S. 121f.) Einer der vier „basic exercise types", die er in Implementing the Lexical Aproach" auflistet, beschreibt diese Form des „*pedagogical chunking*", die in Lewis Augen „the single most fundamental strategy, the basis of lexical teaching" darstellt. (Lewis 1997, S.89) Lewis zählt etliche Aufgabenstellungen auf, bei denen es für die Lerner primär darum geht, *chunks* zu identifizieren, aufzulisten und zu lernen. Er verspricht sich davon eine Verbesserung rezeptiver, aber auch und vor allem produktiver Fertigkeiten, die sich beim Sprechen und Schreiben durch einen höheren Grad an Flüssigkeit bemerkbar machen sollte. Wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden wird, erscheinen dadurch viele Vorgangsweisen in Zusammenhang mit der Präsentation von Texten im Unterricht wieder sinnvoll, die im Begründungsrahmen der kommunikativen Methode keinen Platz finden konnten.
Die Konzentration auf *chunks* als die zentralen Elemente im Unterricht, die genau gelernt werden sollen, macht auch Üben und Wiederholen notwendig. Lewis schlägt in diesem Zusammenhang vor, Übungen nicht nur einmal, sondern wiederholt durchführen zu lassen (Lewis 1997, S.52), da die Lerner ein Wort mindestens sieben Mal treffen müssen, um es im Gedächtnis behalten zu können. Außerdem plädiert er für den Einsatz traditioneller Drills im Unterricht (Lewis 1993, S.128) und hält bestimmte Praktiken, die einer behavioristischen Lerntheorie entspringen für durchaus sinnvoll.
Großes Gewicht legt Lewis auch auf die Art und Weise, wie Lerner, die *lexical chunks* sammeln und aufzeichnen. In beiden Büchern zum *Lexical Approach* macht Lewis detaillierte Vorschläge für das Führen von Vokabelheften. Im Gegensatz zu traditionellen Methoden, bei denen sehr oft Wortgleichungen, das heißt einzelne Wörter in der Mutter- und Fremdsprache aufgezeichnet wurden, argumentiert Lewis für das Festhalten von Wörtern mit bis zu fünf häufigen Kollokationen oder *expressions* mit ihren Varianten. Dem Sammeln, Ordnen und Besprechen dieser Listen muss im Unterricht ebenso Zeit gewidmet werden, wie der Arbeit mit Wörterbüchern. (Lewis 1993, S.114)
Wie schon oben erwähnt spielt auch das Übersetzen im *Lexical Approach* eine wichtige Rolle. So schlägt Lewis vor, *expressions* auch in die Muttersprache übersetzen zu lassen, um dadurch einerseits die Struktur, Funktion und das kommunikative Potential dieser *chunks* bewusst zu machen („Translation is a form of conscousness-raising, which is a central technique in the *Lexical Approach.*" Lewis 1997, S.65) und andererseits durch muttersprachliche äquivalente Äußerungen das Erlernen und Behalten dieser *chunks* zu unterstützen. (Lewis 1997, S.60 ff.)
In Hinblick auf die Rolle der Lehrer und Lerner im Unterricht scheint Lewis nicht unbedingt autonomen, selbstgesteuerten Formen des Lernens zu vertrauen. Statt Lerner in Partner- und Gruppenarbeit Aktivitäten durchführen zu lassen, was die Redezeit der Lerner erhöhen würde,

plädiert er für mehr lehrergesteuerten Input, um dadurch die rezeptiven Fertigkeiten der Lerner zu entwickeln. Darüberhinaus betont er die wichtige Rolle des Lehrers in Hinblick auf die Unterstützung der Lerner beim Entdecken, Sammeln und Erproben von *lexical chunks*: „Learners expect to be taught and we ignore this at our peril." (Lewis 1997, S. 45 und S.86)
Wie gezeigt wurde, setzen sich Lewis Positionen in Zusammenhang mit der Frage nach dem Wie des Fremdsprachenunterrichts aus vielen verschiedenen Elementen zusammen, wobei einige davon durchaus gängigen Prinzipien entsprechen, andere doch stark davon abweichen. Auf diese Widersprüche und auf mögliche Ursachen dafür soll später noch näher eingegangen werden. Wichtig ist an dieser Stelle, zu betonen, dass die Relativität bestimmter Aussagen zum Fremdsprachenlernen auch von Lewis selbst erkannt und thematisiert wird. Im dritten Kapitel seines Buches „The *Lexical Approach*" zeigt er an Hand vieler Beispiele aus der Philosophie, Psychologie, Kunst und Naturwissenschaft, dass die Komplexität der Realität das Erstellen klarer Richtlinien unmöglich macht:

The certainties of language teaching are often false certainties; as in any other field of intellectual endeavour, we should remain self-critical, and willing to change as evidence and experience challenge our cherished positions. (Lewis 1993, S.76)

### 3.3 Der *Lexical Approach* und die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht

Nach der Beschreibung einiger allgemeiner grundlegender Prinzipien des *Lexical Approach* in den zwei vorangegangenen Abschnitten, sollen im Folgenden der Platz und die Funktion von Texten im Rahmen eines *Lexical Approach* beschrieben werden. Dabei soll zuerst dargestellt werden, welche Funktion dem Einsatz von Texten im Unterricht zugeschrieben wird, dann soll kurz auf die Art der Texte, die nach Lewis im Unterricht zum Einsatz kommen sollen, eingegangen werden, um schließlich anzudeuten, welche Unterrichtsverfahren Lewis beim Einsatz der Texte vorschlägt.
In „The *Lexical Approach*" unterscheidet Michael Lewis zwei grundsätzliche Funktionen des sprachlichen Input im Fremdsprachennterricht: Dieser kann entweder *model language* oder *target language* sein. (Lewis 1993, S.6) *Model language* ist Input, der zeigen soll, wie die Fremdsprache verwendet wird oder verwendet werden kann. *Target language* ist der Teil des Input, den auch die Lerner am Ende des Lernprozesses produktiv verwenden sollen. Schriftliche Texte als eine Form des fremdsprachlichen Input im Unterricht können und sollen beide Funktionen erfüllen. Lewis verzichtet auf eine weitere Differenzierung dieser grundsätzlichen Unterscheidung. Er beschreibt nicht, wie Texte, deren Lexik den Lernern unbekannt ist, präsentiert werden sollen und geht auch nicht auf eventuelle Verstehensprobleme beim Lesen ein. Er erklärt auch nicht, wie im Unterricht konkret zwischen *model* und *target language* unterschieden werden soll und wie den Lernern dieser Unterschied bewusst gemacht werden soll.
Lewis bleibt hier sehr allgemein und erklärt lediglich, dass sowohl extensives Lesen, worunter er anscheinend das Lesen eines Textes versteht, von dem man nicht jedes Wort versteht (=Texte als *model language*?), und intensives Lesen wichtig sind. Immer wieder weist er auf die Notwendigkeit hin, die Lerner schon sehr früh mit Texten zu konfrontieren, von denen sie nicht jedes Wort verstehen unter anderem mit der Begründung, dass dies dazu beiträgt, den Wortschatz der Lerner zu vergrößern. Lewis beschreibt allerdings nicht genauer, wie diese Erweiterung des Wortschatzes aus seiner Sicht vor sich gehen soll. (Lewis 1993, S. 117)[106] Er plädiert in diesem Zusammenhang aber auch für die Vermittlung von Lesestrategien, wie sie auch in den im ersten Abschnitt dieser Arbeit beschriebenen lesedidaktischen Entwürfen vorgesehen sind:

As far as possible the tendency to stop at every unknown word must be discouraged, and conversely, contextual guessing and top-down as well as bottom-up understanding should be encouraged. If teachers of

[106] Lewis setzt hier anscheinend auf die Wirkung von verständlichem Input, wie ein Hinweis auf Krashens Forschungen zum Lesen in der Fremdsprache andeuten. (Lewis 1997, S.197) Als Beispiel führt er die Situation beim Muttersprachenerwerb an, wo Kinder eine wesentlich größere Zahl an Wörtern erwerben als im FSU. Er vergisst dabei allerdings die ganz unterschiedlichen Bedingungen der beiden Situationen zu berücksichtigen.

elementary students promote bad reading habits ... student`s language learning, and more generally their love of reading, can be permanently inhibited. (Lewis 1993, S.117)

Lewis Betonung der Wichtigkeit des extensiven Lesens scheint aber eher ein Zugeständnis an die etablierte Lesedidaktik zu sein, denn zentralen Stellenwert in seinem Ansatz hat die Vermittlung lexikalischer *chunks*. Diese können aber kaum durch extensives Lesen allein identifiziert und erworben bzw. gelernt werden. Die meisten Aufgabenstellungen, die Lewis für die Umsetzung seines Ansatzes vorschlägt, vor allem *pedagogical chunking*, das ja von ihm als zentrale Lehr- und Lernstrategie präsentiert wird, erfordern eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten.

### 3.3.1 Kriterien für die Auswahl von Texten

Was die Art und Länge der Texte betrifft, die für den Einsatz im Rahmen eines *Lexical Approach* geeignet erscheinen, plädiert Lewis für eine große Vielfalt unterschiedlicher Texte. Textschwierigkeit spielt bei seinen Überlegungen keine Rolle:

These (=texts) should be of different types, and or different purposes. ... The range of texts should include dialogue and continous prose, and be presented in print, on tape, and through both mediums. Some texts should be very short, others very long; some exploited for only a few minutes, others for several lessons. (Lewis 1993, S.183)

In „Implementing the Lexical Approach" wird Lewis etwas konkreter, was Auswahlkriterien für Texte betrifft. Hier versucht er, mögliche Gebrauchskontexte für unterschiedliche Lerner zu beschreiben und schlägt dann unter Berücksichtigung dieser Gebrauchskontexte aus der Perspektive eines *Lexical Approach* Auswahlkriterien für Texte vor: Da mündliche Texte stärker durch *fixed expressions* gekennzeichnet seien, eignen sie sich eher für die Vermittlung solcher lexikalischer Elemente, schriftliche Texte wiederum zeichnen sich durch häufigeres Vorkommen von Kollokationen aus, was die Vermittlung einzelner lexikalischer Einheiten mit Hilfe dieser Texte nahelegt. Wie im kommunikativen Ansatz sind letztendlich aber die Bedürfnisse der Lerner ausschlaggebend für die Auswahl der Texte. (Lewis 1997, S.188) Eine genauere linguistische Beschreibung unterschiedlicher Textsorten und die daraus folgenden Konsequenzen für den Einsatz dieser Texte im Rahmen eines *Lexical Approach* will oder kann Lewis nicht geben, aber er resümiert: „The main point is that the selection of appropriate texts for particular learning targets is more **linguistically** sensitive than has sometimes been recognised." (Lewis 1997, S.198)
Um Lerner mit der jeweils notwendigen Lexis, das heißt ihrer *target language*, konfrontieren zu können, ist es aus Lewis` Sicht auch nötig, Texte zu bearbeiten oder für den Fremdsprachenunterricht eigene Texte zu schreiben. (Lewis 1997, S.201)
Festzuhalten ist, dass die Textauswahl im Rahmen eines *Lexical Approach* nicht durch die Frage bestimmt wird, mit welchen Textsorten die Lerner es in der Fremdsprache zu tun haben werden, sondern welche Texte lexikalische Einheiten bzw. *chunks* enthalten, die für die Lerner relevant sind.

### 3.3.2 Aufgabenstellungen in Zusammenhang mit der Präsentation von Textet

Vor allem in „Implementing the Lexical Approach" präsentiert Lewis unterschiedlichste Übungstypen, die die Umsetzung seiner Ideen im Unterricht ermöglichen sollen. Es kann hier nicht näher auf konkrete Aktivitäten eingegangen werden, einige Prinzipien, die vor allem beim Einsatz von Texten im Unterricht wichtig sind, sollen aber beschrieben werden: Alle Texte, die im Unterricht präsentiert werden, so Lewis, sollten mindestens einmal von den Lernern auch gehört werden. Pausen und Intonationsmuster sind Hilfen beim Segmentieren (*chunking*), wenn der Text gehört wird, können diese Segmente besser wahrgenommen werden und *Input* kann in *Intake* umgeformt werden: „Chunking is the key to comprehensibility, hence to making yourself understood in speech and from a language teaching point of view, to successfully turning input into intake." (Lewis 1997, S.58)

Wie Lewis an anderer Stelle ausführt, hat *chunking* aber auch im Rahmen rezeptiver Fertigkeiten große Bedeutung. Da *chunks* nicht nur aber auch phonologisch kodiert gespeichert werden, unterstützen sie meist auch beim Lesen das Verstehen, vor allem dann, wenn mit Subvokalisation gelesen wird, wie Jonathan Marks in einem bei Lewis abgedruckten Beitrag ausführt. (Lewis 1997, S.160 ff).
Neben dem Hören, bei dem pedagogical *chunking* eine wichtige Rolle spielt, hält Lewis auch Übungen, bei denen die Lerner selbst Texte segmentieren und ihre Lösungen vergleichen, für wichtig. Auch lautes Lesen, das allerdings vorbereitet werden muss, indem der zu lesende Text in Segmente zergliedert wird und Pausen bewusst geplant werden, zählt zu den wichtigen Lernstrategien im Rahmen eines *Lexical Approach*. Dies auch deshalb, weil *phonological patterning* auch bei der Speicherung lexikalischer Einheiten im Gedächtnis eine wichtige Rolle spielt. (Lewis 1997, S.129)
Die Aufgabentypen, die Lewis für die Umsetzung seines Ansatzes vorschlägt, sind weder neu noch besonders originell. Manche der Aufgabentypen in Lewis` Übungstypologie würden allerdings den Ansprüchen eines kommunikativen Ansatzes nicht entsprechen: So werden einfache Zuordnungs- oder Ergänzungsübungen bei denen Wörter und Sätze ohne Kontext und manchmal auch ohne thematischen Zusammenhang präsentiert werden, insofern den Prizipien eines *Lexical Approach* angepasst, als die Lexik, die die Lerner im Rahmen dieser Aufgabenstellungen verwenden, nach Lewis Kriterien ausgewählt wird, das heißt Wörter mit starken Kollokationen oder kommunikativ wichtige *expressions* enthält. Die Aufgabenstellungen selbst entsprechen eher Testformaten als Übungen, da in den meisten Fällen die Lerner die präsentierten lexikalischen Elemente schon verstehen müssen, um die Aufgaben zu lösen und diese Elemente im Rahmen der Aufgabenstellung auch nur ein einziges Mal verwendet werden. Außerdem werden die *chunks* in den meisten Aufgaben nur rezeptiv und nicht produktiv verwendet.
Neben Beispielen für *basic exercise types* zeigt Lewis aber auch Möglichkeiten, wie in der Unterrichtspraxis schon etablierte Aufgabenstellungen an die Erfordernisse eines *Lexical Approach* angepasst werden können. Lewis erklärt ausdrücklich: „The Lexical Approach does not represent a revolution. It provides principles for re-thinking many familiar activities and techiques and a new way of looking at the content of courses.“ (Lewis 197, S.108) Es geht aus seiner Sicht daher eher darum, schon bestehende und bewährte Aufgabenstellungen neu zu fokussieren und zu ergänzen, wofür er konkrete Vorschläge macht. In Zusammenhang mit dem Einsatz von Texten im Unterricht schlägt er einerseits Aufgaben vor, die das Bewusstsein der Lerner für die Bedeutung von *chunks* entwickeln sollen, indem diese den Text nach solchen *chunks* absuchen und andererseits Aufgaben, bei denen nach der Präsentation eines Textes im Unterricht wichtige *chunks*, die in diesem Text vorkommen, von den Lernern geordnet und/oder in an den Text anschließenden Übungen weiter verwendet werden.
Bevor im Folgenden untersucht wird, welche Kriterien sich für die Beurteilung der vier in dieser Arbeit beschriebenen Formen der Textpräsentation im Unterricht von den Prinzipien eines *Lexical Approach* ableiten lassen, sollen hier noch einmal zusammenfassend Widersprüche und offene Fragen dargestellt werden.

### 3.4 Widersprüche und offene Fragen im *Lexical Approach*

In einer Reakion auf Michale Lewis`Ansatz beschreibt Raf Erzeel die Reaktion eines fiktiven Lesers auf die Ideen und Prinzipien des *Lexical Approach* folgendermaßen:

> ... at first the reader is (metaphorically) nodding in agreement, be it sometimes with certain reservations, but half way through the book eyebrows are being raised, wrinkles appear in the forehead, and finally mouths drop open in astonishment or even plain indignation. (Raf Erzeel 1996, in: Leiws 1997, S.14)

Die hier beschriebene Reaktion auf Lewis Ansatz erscheint mir plausibel und gut nachvollziehbar. Der *Lexical Approach* hinterlässt durchaus gemischte Gefühle bei Lesern, die mit gängigen fremdsprachendidaktischen Prinzipien vertraut sind. Diese unterschiedliche Reaktion ist wohl auch

auf einige offene Fragen und Widersprüche innerhalb des Konzeptes, sowie auf die nicht immer klar strukturierte Argumentation des Autors zurückzuführen. Das Hauptproblem eines *Lexical Approach*, so wie er sich in den Büchern von Lewis präsentiert, scheint aber im Verhältnis zwischen den beiden grundsätzlichen Fragen nach dem Was und dem Wie des Fremdsprachenlernens zu liegen. Dieses Verhältnis scheint in Lewis` Ansatz zu wenig reflektiert zu sein.
Wie oben gezeigt wurde, steht im Zentrum des *Lexical Approach* die Frage nach dem Was des Fremdsprachenunterrichts, die nicht ganz neu aber doch etwas anders beantwortet wird als in gängigen fremdsprachendidaktischen Konzepten. Auch bezüglich dieser Frage müsste Lewis Ansatz, wie oben gezeigt wurde, noch detaillierter ausgearbeitet werden. So wäre eine genauere Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Typen von *chunks*, eine klarere Beschreibung des kommunikativen Potentials dieser *chunks* und eine Analyse unterschiedlicher Textsorten in Hinblick auf die dafür typischen *chunks* möglich und wünschenswert.
Doch auch eine solche Ausarbeitung würde das Grundproblem des *Lexical Approach* nicht lösen. Wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, sollte der Frage nach dem Wie des Lernens im Fremdsprachenunterricht Vorrang vor der Frage nach dem Was gegeben werden. Genau dies aber verabsäumt der *Lexical Approach*. Lewis weist zwar punktuell immer wieder auf Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung hin, die andeuten, dass *chunks* eine wichtige Rolle im Spracherwerbsprozess spielen, es gelingt ihm aber nicht wirklich, die Bedeutung lexikalischer *chunks* im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs systematisch darzustellen. Dazu wären Fragen nach der Bedeutung und Funktion von *chunks* im Rahmen des Fertigkeitsgebrauches und danach Fragen des Erwerbs und der Speicherung dieser *chunks* zu diskutieren. Danach könnte man unter Berücksichtigung aller Faktoren, die Lernen im Fremdsprachennterricht beeinflussen, Hinweise für konkrete Vorgangsweisen im Unterricht zu geben versuchen. Dort, wo Lewis diese Aspekte beleuchtet, die Funktion von *chunks* im Rahmen des Spracherwerbsprozesses andeutet und daraus Konsequenzen ableitet, ist seine Argumentation auch am überzeugendsten.
Generell wählt Lewis für die Präsentation seines Ansatzes jedoch einen anderen Weg. Die interessante Idee, lexical *chunks* in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, wird bei ihm nicht durch eine systematische Darstellung lerntheoretischer Konsequenzen und eine daraus zu entwickelnde neue Methodologie untermauert, sondern mit älteren und neuen Konzepten aus der gängigen Fremdsprachentheorie unterlegt, die nicht unbedingt in Lewis Ansatz passen. Daraus sind die oben angesprochenen Irritationen bei der Rezeption des Ansatzes erklärbar.
Konkret lassen sich diese Irritationen an mehreren Stellen festmachen. So wurde oben schon auf die etwas unklare Definition und Funktionsbeschreibung des „extensiven Lesens" im Rahmen des *Lexical Approach* hingewiesen. Hier wurden ganz offensichtlich gängige lesedidaktische Konzepte übernommen, ohne sie wirklich in den Ansatz zu integrieren.
Um praktikable Vorgangsweisen im Unterricht präsentieren zu können, werden auch ältere methodische Ansätze bemüht, die vor allem aus der Sicht der hier durchgeführten Diskussion im Zusammenhang mit lerntheoretischen Fragen problematisch erscheinen. So muss bezweifelt werden, ob es den Lernern bei Aufgabenstellungen, in denen Sätze und Satzteile ohne Kontext präsentiert, bewusst gemacht und auch gedrillt werden, immer gelingt, eine persönliche Signifikanz dieser Aufgabenstellung zu erkennen oder die Aufgabe persönlich als *purposeful* zu erleben. In Zusammenhang mit der Diskussion der Funktion des Gedächtnisses im Unterricht, wurde auf die Bedeutung hingewiesen, die persönliche, subjektive Erlebnisse in Zusammenhang mit dem Lernen haben können, sowohl was motivationale Aspekte wie auch die Möglichkeit, Sprache im Langzeitgedächtnis zu speichern betrifft. Gerade in Zusammenhang mit Wortschatzvermittlung spielen diese subjektiven Assoziationen eine große Rolle. Bei Lewis wird dieser Bereich kaum berücksichtigt.[107] Auch in Zusammenhang mit der Präsentation von Texten im Unterricht wird dem wichtigen motivationalen Aspekt des Textinhaltes in Lewis Ansatz keine Beachung geschenkt. Texte haben eine einzige Funktion, nämlich Lexik zu präsentieren. Auch die große Bedeutung, die

[107] In „Vocabulary" von Morgan undRinolucri (1986) finden sich sehr viele Aufgabenstellungen, die diesen Aspekt betonen. Lewis zitiert zwar Rinvolucris Buch, schenkt dem Bereich der subjektiven Assoziationen in Zusammenhang mit Lexik in seinem Ansatz keine Beachtung.

der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe für den Lernerfolg hat (s.II.4;II.5;II.6), spielt bei Lewis keine Rolle. Er thematisiert diesen Aspekt zwar auf einer theoretischen Ebene (Lewis 1993, S.43), in den beschriebenen praktischen Beispielen finden diese Überlegungen aber keinen Niederschlag.
Betrachtet man allerdings die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens als vorrangig bei der Diskussion geeigneter Vorgangsweisen im Unterricht, so hat ein *Lexical Approach* sicher wesentliches zu einer Neuorientieung des Unterrichts beizutragen. Wie oben gezeigt wurde, spricht sehr viel dafür, dass Sprache primär in Form von *lexical chunks* im Gedächtnis gespeichert wird, was durchaus den Schluss zulässt, der Vermittlung dieser *chunks* mehr Beachtung schenken zu müssen. Die geeignete Methodologie dafür kann aber, wie gezeigt wurde, nur sehr bedingt von existierenden fremdsprachendidaktischen Modellen übernommen, sondern müsste neu entwickelt werden.

# 4 Textpräsentationsformen aus der Sicht des Lehrers - ein Resümee

Im vorigen Abschnitt der Arbeit stand der Lehrer als ein zentrales Element des Unterrichstprozesses im Mittelpunkt meiner Überlegungen rund um die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens. Dabei wurde zuerst die Rolle des Lehrers aus der Sicht einer sozialkonstruktivistischen Lerntheorie definiert und danach an Hand des *Lexical Approach* gezeigt, welche neuen inhaltlichen Orientierungen Lehrern in Hinblick auf die Auswahl des sprachlichen Input für den Unterricht im Moment zur Verfügung stehen.
Im Folgenden sollen zuerst wieder einige grundlegende Thesen aus der vorangegangenen Diskussion abgeleitet werden, die danach dazu dienen sollen, die vier Textpräsentationsformen daraufhin zu beurteilen, inwiefern sie die Rolle des Lehrers, wie sie von einem sozialkonstruktivistischen Ansatz definiert wird, unterstützen können und inwiefern sie mit Prinzipien eines *Lexical Approach,* die Auswahl und Behandlung des sprachlichen Input betreffend, in Einklang zu bringen sind.
Wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt wurde, gibt es keine klar definierten Vorgangsweisen, die Lehrer, die sich einem sozialkonstruktivistischen Ansatz verpflichtet fühlen, im Unterricht beachten sollten. Es ist vielmehr die Haltung des Lehrers, seine Einstellung gegenüber dem, was er im Unterricht tut, und nicht konkrete Handlungen, die von Bedeutung sind. Gefordert wird ein *reflective practitioner* als Lehrer, der bereit und in der Lage dazu ist, seine Unterrichtspraxis immer wieder zu überdenken und zu ändern. Dabei ist es von Bedeutung, dass er über seine eigenen subjektiven Theorien und die daraus folgenden Konsequenzen für sein Handeln im Unterricht Bescheid weiß. Bestimmte subjekive Theorien werden von einem sozialkonstruktivistischen Ansatz favorisiert. Unter Berücksichtigung dieser favorisierten Konzepte sind vor allem *tasks* im Unterricht zu bevorzugen, die

1) ... es dem Lehrer ermöglichen, Lerner als Klienten, Partner, Forscher und Demokraten wahrzunehmen. Auch die *tasks* selbst legen bestimmte Rollen nahe, die die Lerner übernehmen. Dies soll im Folgenden untersucht werden.
2) ... mehrere unterschiedliche Formen des Lernens erlauben
3) ... es dem Lehrer und den Lernern ermöglichen, als authentische Persönlichkeiten zu agieren, das heißt sie selbst zu sein.

Eine weitere Forderung, nämlich dass *tasks* dem Lehrer Mediation im Unterricht erlauben sollen, wurde schon in einem vorangegangenen Abschnitt erörtert. (s.II.4,5)
Ein *Lexical Approach* definiert *lexical chunks* als zentrale Einheiten, die im Unterricht vermittelt werden sollten. Deshalb sind *tasks* zu favorisieren, die

4) das Wahrnehmen und Speichern lexikalischer *chunks* unterstützen.

Ad 1) Es ist äußerst schwierig, konkrete Formen der Textpräsentation auf diese hier doch sehr allgemein formulierte Forderung hin zu untersuchen und mit anderen Textpräsentationsformen zu vergleichen. Ohne eine genaue Definition der beschriebenen Rollenmuster können hier nur allgemeine Spekulationen über die Leistungsfähigkeit der zu untersuchenden Aufgabenstellungen

formuliert werden. Im Prinzip ist es bei einer entsprechenden Umsetzung im Unterricht bei allen vier Formen der Textpräsentation möglich, dass Lerner eine oder mehrere der oben genannten Rollen im Unterricht übernehmen und in der Folge in diesen Rollen auch wahrgenommen werden können. Unterschiede zwischen den einzelnen TPF sind daher nur ganz tendenziell beschreibbar.
Wie schon in vorangegangenen Abschnitten gezeigt wurde, ist es bei TPF 1 schwieriger, einzelne Lernzielbereiche genau zu definieren und den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu steuern. Die Lerner als Klienten können daher kaum „Produkte" erwarten, die ganz individuell auf ihre persönlichen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Lerner als Forscher müssen sich bei TPF 1 ihre Forschungsziele selbst suchen. Als Partner können Lerner vom Lehrer wahrscheinlich vor allem dann wahrgenommen werden, wenn die Texte und die daran anschließenden Aufgabenstellungen einen Austausch persönlicher Informationen zwischen Lehrer und Lerner erlauben. Als Demokraten können Lerner wahrgenommen werden, wenn sie die Möglichkeit erhalten, Texte und die Form des Bearbeitens gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen abzusprechen und zu planen.
Bei TPF 2 werden Lerner nur dann in ihrer Rolle als Klienten ernst genommen, wenn auch darauf Rücksicht genommen wird, welche Strategien für sie als Lerner notwendig und sinnvoll erscheinen. Eine Vermittlung von Lesestrategien tendiert oft dazu, stärker lehrerzentriert zu verlaufen, was es vielleicht schwieriger macht, Lerner dabei als Partner zu sehen. Als Forscher wird man Lerner bei TPF 2 wohl eher wahrnehmen können, wenn diese die Möglichkeit bekommen, eigene Strategien und von Kollegen oder dem Lehrer angebotene zu erforschen und zu evaluieren. Es erscheint bei TPF 2 unwahrscheinlicher als bei anderen TPF, dass Lerner die Rolle von *democratic explorers* übernehmen und in diesen Rollen gesehen werden, es sei denn der Unterrichtsprozess wird so organisiert und gesteuert, dass Lerner autonom Wissen über Leseprozesse sammeln und gemeinschaftlich in der Gruppe erproben.
Bei TPF 3 deckt sich das mögliche Potential an Rollen, die Lerner übernehmen können, weitgehend mit der Situation bei TPF 2. Die an die Textrezeption anschließenden Aktivitäten lassen bei diesen TPF aber Lerner mit größerer Wahrscheinlichkeit die Rolle von Forschern und Demokraten übernehmen.
Da bei sehr vielen Aufgabenstellungen im Rahmen von TPF 4 Lerner in Guppen gemeinsam Texte rekonstruieren und ihre Sprachressourcen erforschen, liegt der Schluss nahe, dass sie auch in diesen Rollen als Forscher und Demokraten wahrgenommen werden können. Darüberhinaus scheint es auf Grund der Differenzierungsmöglichkeiten und der vielen Möglichkeiten unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen, nicht schwierig zu sein, Lerner bei TPF 4 auch als Klienten zu sehen und als solche zufriedenzustellen. Wie weit Lerner hierbei auch als Partner gesehen werden können, hängt wiederum zum Teil davon ab, wie gut es gelingt, über den Text oder die Arbeit am Text auch persönliche Information auszutauschen.
Natürlich könnten die TPF auch auf ihre Wahrscheinlichkeit untersucht werden, dass Lerner in den vier aus der Sicht eines sozialkonstruktivistischen Konzeptes weniger wünschenswerten Rollen gesehen werden. So ist es bei TPF 3 unwahrscheinlicher als bei den anderen TPF, dass Lerner als *receptacles* gesehen werden. Auf diese Untersuchung soll hier auch wegen des doch eher spekulativen Charakters der damit verbundenen Aussagen aber verzichtet werden.
Ad 2) Auch die Frage danach, welche TPF am ehesten subjektiven Theorien über das Lernen entspricht, die mit einem sozialkonstruktivistischen Ansatz vereinbar sind, ist hier im Rahmen dieser Arbeit nur sehr spekulativ zu beantworten. Wie schon oben (II.7,2.2) erwähnt wurde, sind alle der aufgelisteten Theorien über das Fremdsprachenlernen im Unterricht relevant, so dass im Unterricht auch alle Berücksichtigung finden müssten. Die einzelnen TPF begünstigen aber wiederum einige dieser Theorien eher als andere. Wie schon oben gezeigt wurde, ist es durchaus möglich, im Rahmen jeder dieser TPF alle sechs Theorien über das Lernen zur Anwendung bringen. Hier sollen daher nur Tendenzen der einzelnen Präsentationsformen aufgezeigt werden.
So dürften TPF 1 und TPF 3 eher *meaning based approaches* unterstützen. Für die Art des sprachlichen Input gibt es bei diesen TPF keine exakten Vorgaben. Die spracherbstheoretische Annahme ist, dass sprachlicher Input, wenn er für die Lerner halbwegs verständlich ist, schon irgendwie *aquisition* ermöglicht. Im Vordergrund dieser TPF stehen das Verstehen des Textes (*the abstraction of meaning*)

und das Verstehen von Zusammenhängen die über das Thema des Textes hinausgehen. (*an interpretative process aimed at the understanding of reality, some form of personal change*)
TPF 2 und TPF 4 sind leichter mit *reproductive approaches* in Einklang zu bringen. Bei diesen TPF steht die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten im Vordergrund. Bei TPF 2 ist es das Wissen über Leseprozesse und Lesestrategien, bei TPF 4 sind es darüberhinaus ausgewählte sprachliche Inhalte, die präsentiert und geübt werden.
Ad 3) Am schwierigsten ist wohl die Frage zu beantworten, welche der beschriebenen TPF es dem Lehrer am ehesten erlauben, er oder sie selbst zu sein und als authentische Persönlichkeit zu agieren. Wie die beiden vorangegangenen Fragen müsste auch diese in Zusammenhang mit ganz konkreten Situationen beantwortet werden. Wenn man die Frage, ob man als Lehrer im Unterricht authentisch handeln kann, nicht dem Zufall überlassen will, ist die Fähigkeit zu Selbstreflexion und die Fähigkeit, Prozesse im Unterricht richtig einschätzen zu können, Voraussetzung. Darüber hinaus muss dann aber auch die Möglichkeit bestehen, im Unterricht zu experimentieren, Alternativen auszuprobieren, das eigene Handeln immer wieder zu ändern und diese Änderungen kritisch zu überprüfen.
*tasks* müssten deshalb so strukturiert sein, dass dieses Experimentieren im Unterricht möglich wird. Je strikter und genauer ein bestimmter *task* Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung macht, desto schwieriger wird es für den Lehrer, Alternativen auszuprobieren. Je unklarer andererseits die Ziele, die mit einem *task* verfolgt werden, definiert sind, desto weniger argumentative Grundlagen stehen Lehrern für Experimente und Veränderungen im Unterricht zur Verfügung. Ideal erscheinen deshalb Aufgabenstellungen, die einerseits viele unterschiedliche Formen der Umsetzung im Unterricht erlauben, und andererseits auch die Möglichkeit bieten, diese unterschiedlichen Formen der Umsetzung mit Argumenten zu begründen, die erklären, warum und wozu diese Aufgabenstellung im Unterricht eingesetzt wird und die sowohl den Lehrern als auch den Lernern plausibel erscheinen.
Die vier TPF weisen in Hinblick auf die eben angesprochene Flexibilität doch unterschiedliche Strukturen auf. TPF 1 erlauben zwar sehr unterschiedliche Formen der Umsetzung im Unterricht, bieten aber eine nur sehr schmale Argumentationsbasis für diese Alternativen. TPF 2 sind wesentlich ausführlicher und gründlicher begründet, bieten aber wenig Spielraum für eine alternative Umsetzung im Unterricht. Bei TPF 3 ist die Bandbreite an möglichen Umsetzungen im Unterricht groß, die Begründungen für diese unterschiedlichen Umsetzungen weniger präzise als bei TPF2, aber umfangreicher als bei TPF1. TPF 4 ermöglichen sowohl unterschiedlichste Implementierungen im Unterricht, wie auch eine breite Argumentationsbasis für die Umsetzung im Unterricht, wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde. TPF 4 erscheinen, was die Flexibilität sowohl hinsichtlich Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht als auch hinsichtlich der Begründung dieser Umsetzungen betrifft, die größte Bandbreite an Möglichkeiten zu bieten.
Ad 4) Wie gezeigt wurde, liefert ein *Lexical Approach* einige gute Argumente für eine Neuorientierung der Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Nicht grammatikalische Strukturen, die sprachliche Realisierung von Sprechakten oder ganz einfach „Texte“ stehen, was die inhaltliche Ausrichtung des Sprachunterrichts betrifft, im Zentrum, sondern *lexical chunks*. So wie Michael Lewis seinen Ansatz präsentiert, sind alle vier TPF mit den Prinzipien eines *Lexical Approach* vereinbar. Berücksichtigt man aber die oben vorgebrachten kritischen Einwände, dann sind bei den vier TPF doch unterschiedliche Affinitäten Lewis`Ansatz gegenüber zu beobachten.
Einige der in „Implementing the Lexical Approach“ beschriebenen Aufgaben können gut mit TPF 1 kombiniert werden. TPF 1 würden auch den von Lewis als wichtig beschriebenen verständlichen Input liefern. Auf die ungenaue Begründung für die Notwendigkeit dieses Input im Rahmen eines *Lexical Approach* wurde aber schon oben hingewiesen. Deshalb stellt sich die Frage, ob es sinnvoll und notwendig ist, der Vermittlung von einzelnen *chunks* das zeitaufwendige Lesen längerer Texte vorzuschalten. Problematisch erscheint auch die bei TPF 1, 2 und 3 meist berücksichtigte Forderung, authentische Texte zu verwenden. Da diese oft keine oder zuwenig lexikalische Einheiten enthalten, die für die Lerner relevant wären, wäre es notwendig, diese Texte zu verändern.

TPF 2 haben im Rahmen des *Lexical Approach* vor allem dort ihre Bedeutung, wo *chunking* auch im Rahmen der Vermittlung von Lesestrategien eine Rolle spielt. Etliche der zum Beispiel von Grellet vorgestellten Lesestrategieübungen lassen sich daher gut in das Konzept eines *Lexical Approach* integrieren. In einem weiteren Schritt müssten diese *chunks* von den Lernern aber gesammelt, aufgezeichnet und geübt werden.
Im Rahmen von TPF 3 lassen sich Prinzipien des *Lexical Approach* insofern gut umsetzen, als bei einer entsprechenden Gestaltung der Aktivität bestimmte *chunks*, die der Text präsentiert in den anschließenden Aufgabenstellungen wieder aufgenommen und so geübt werden.
Eine ideale Umsetzung der Prinzipien eines *Lexical Approach* bieten TPF 4. Bei der Textauswahl bzw. -erstellung, kann ganz genau berücksichtigt werden, welche lexikalischen Einheiten geübt werden sollten. Die Präsentaionsformen erlauben die unterschiedlichsten Formen des *pedagocical chunking* und die intensive multisensorische Verarbeitung des sprachlichen Input führt eher zu einer nachhaltigen Speicherung der *lexical chunks* als dies bei anderen TPF zu erwarten wäre. Kombiniert mit geeigneten Aktivitäten, bei denen *chunks* gesammelt und aufgezeichnet werden, ermöglichen TPF 4 die ideale Umsetzung eines *Lexical Approach* im Unterricht.

## II.8 TEXPRÄSENTATIONSFORMEN UND DER KONTEXT DES LERNENS

Der vorangegangenen Abschnitt hat gezeigt, dass es immer schwieriger wird, Aussagen darüber zu machen, in welcher Form bestimmter Aufgabenstellungen den Fremdsprachenerwerb im Unterricht unterstützen, je weiter man sich von ganz konkreten Fragestellungen entfernt, die den *task* selbst und die kognitiven Prozesse betreffen, die bei der Umsetzung des *task* erwartet werden können. So war es schon im vorangegangenen Kapitel schwierig, von den möglichen subjektiven Theorien der Lehrer, die unbestritten bedeutende Auswirkungen auf den Lernprozess haben, Kriterien für die Beurteilung bestimmter *tasks* abzuleiten.
Noch schwieriger wird dieses Vorhaben in Zusammenhang mit Faktoren, die den Kontext des Lernens beeinflussen und bestimmen. Diese Aussagen müssen, zumindest im Rahmen dieser Arbeit, sehr spekulativ bleiben. Deshalb soll darauf verzichtet werden, so wie in den vorhergegangenen Abschnitten zuerst ausführlich wichtige Aspekte des Themas darzustellen, um dann davon Kriterien für die Beurteilung von TPF abzuleiten und diese Kriterien schließlich auf diese TPF anzuwenden.
Da im Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes der Kontext des Lernens aber das vierte zentrale Element darstellt, das bei der Beschreibung von Unterrichtsprozessen zu beachten ist, soll der Vollständigkeit halber im Folgenden zumindest andeutungsweise gezeigt werden, welche Fragestellungen in Zusammenhang mit diesem Aspekt diskutiert werden müssten.
Um zu erklären, wie und warum Lerner lernen, ist es notwendig, das gesamte Umfeld des jeweiligen Lerners zu untersuchen. Die dabei zu beachtenden Faktoren sind in einem dynamischen System miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Eine ekologische Perspektive und systemanalytische Zugänge versuchen Systematisierungs- und Ordnungsrahmen zu beschreiben, um das komplexe Phänomen kontextueller Einflüsse auf das Lernen beschreiben zu können. Uri Bronfenbrenner, Mitentwickler einer ekologischen Perspektive unterscheidet verschiedene Systeme, die die Entwicklung eines Individuums beieinflussen und differenziert zwischen dem *microsystem* (unmittelbare Bezugspersonen des Kindes wie Eltern, Kollegen, usw.) dem *mesosystem*, das sich auf etwas mittelbarere Beziehungen des Kindes bezieht, und dem *macrosystem*. (Bronfenbrenner 1979)
Systemanalytiker sehen das Individuum als untrennbaren Teil eines sozialen Systems. Um zu verstehen, wie und warum Individuen lernen, ist es daher notwendig zu verstehen, wie das System funktioniert, von dem das Individuum ein Teil ist. (Molnar und Lindquist 1989) Lernen wird in der Folge holistisch als Phänomen betrachtet, bei dessen Untersuchung sowohl die Beziehungen und Interaktionen der Teilnehmer als auch die Inhalte, die gelernt werden müssen, zu beachten sind. Der Lernprozess ist damit mehr als die Summe seiner Teile.
Williams und Burden beschreiben im Rahmen ihres sozialkonstruktivistischen Ansatzes sechs Bereiche, die bei der Diskussion um die Einflüsse des Kontextes auf das Lernen aus ihrer Sicht eine Rolle spielen: *environmental references, classroom structure, group processes, classroom climate, teacher behaviour* und *individual perceptions of environments*. (Williams und Burden 1996, S.191ff)
Unter *environmental references* verstehen Williams und Burden bestimmte Vorlieben einzelner Lerner für ihre Lernumgebung. Sie weisen darauf hin, dass Studien zu diesem Thema meist unter dem irreführenden Titel „Lernstile" zusammengefasst werden, in Wirklichkeit gehe es um die Erforschung von Präferenzen für bestimmte Lernumgebungen. In diesem Zusammenhang unterscheiden Dunn u.a. (1986) zum Beispiel vier Bereiche, die für einzelne Lerner von Bedeutung sein können: a)*environmental learning conditions* (Temperatur, Licht, Geräusche) b)*emotional learning conditions*, c) *sociological conditions* und d) *physiological conditions*.[108] Wie jüngere Studien zeigen, scheint die Vorliebe für bestimmte Lernumgebungen auch kulturell beeinflusst zu sein. (Hickson u.a. 1994)
In Bezug auf die *classroom structure* wurde in den vergangenen Jahren vor allem diskutiert, ob wettbewerbsorientierte (*competitive*), kooperative (*co-operative*) oder individualistische (*individualistic*)

[108] Pielstick unterscheidet auf ähnliche Weise vier Domänen der Lernumgebung (Pielstick 1988)

Strukturen zu bevorzugen wären. Williams und Burden diskutieren die Ergebnisse verschiedener Studien und kommen zum Schluss: „We would argue, however, that no one approach can ever be fully effective on ist own. Each learner is an individual who must be helped to find his or her own way to become autonomous.“ (Williams/Burden, S.194)
In Zusammenhang mit *group processes* zitieren Willimas und Burden Untersuchungen, die zeigen durch welche charakteristischen Eigenschaften „erfolgreiche“ Gruppen gekennzeichnet sind und welche Maßnahmen Lehrer treffen können, um die Bildung solcher Gruppen zu unterstützen. Großen Stellenwert messen Williams und Burden auch Untersuchungen zum *classroom climate* bei, die vor allem in den USA eine lange Tradition haben. Sie stellen unterschiedliche Analyseverfahren vor und empfehlen auch Lehrern, mit Hilfe der zur Vefügung stehenden Verfahren, das *classroom climate* in ihren Lerngruppen zu untersuchen.
Ein weiterer Aspekt, den Williams und Burden näher beschreiben, ist das Lehrerverhalten im Unterricht. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Unterscheidung zwischen einem *instructional-methodological* und einem *interpersonal* Aspekt sinnvoll (Wubbels/Creton/Hoomayers 1992) wobei ersterer sich auf das Verhalten des Lehrers bei der Auswahl und Präsentation und Umsetzung von Aufgabenstellungen, letzteres auf die Interaktion auf der Beziehungsebene zwischen Lerner und Lehrer bezieht. Studienergebnisse weisen darauf hin, dass „teachers who demonstrated more leadership, as well as friendly and understanding behaviours in their interactions with learners were found to foster greater learner achievement and more positive attitudes towards their subjects.“ (Wubbels/Levy 1991; Wubbels 1993; in: Williams und Burden 1997, S.200)
Konsequenterweise und ganz im Einklang mit den Grundprinzipien eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes relativieren Williams und Burden die Ergebnisse aller von ihnen zitierten quantitativen Studien über die Einflüsse der Lernumgebung auf das Lernen. Diese Studien würden die Illusion wecken, man könne vorhersagen, welche Faktoren für optimale Lernergebnisse verantwortlich sind. Ausschlaggebend bleiben aber immer der Lehrer und die Lerner in der konkreten Unterrichtssituation:

> ... However, it is the meaning that teachers and learners attribute to those factors and whether or not they construe them as helpful that makes the real difference. Quantitative research studies tend to indicate that we can make some fairly confident general predictions in this respect, but we can never take this for granted with regard to any individual learner. (Williams und Burden S. 200)

In Hinblick auf die Frage nach geeigneten Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht lassen sich, wie schon einleitend festgestellt, keine schlüssigen Kriterien aus der Analyse der Lernumgebung ableiten. Wie Lerner eine Aktivität im Unterricht interpretieren und ob sie, was ihren Fremdsprachenerwerb betrifft, von dieser Aktivität profitieren, hängt zwar auch von Faktoren, die durch die Lernumgebung bestimmt sind, ab. Letztendlich ist es aber die Interpretation dieser Faktoren durch die einzelnen Lerner, die den Einfluss dieser Faktoren bestimmt. Auch wenn diese Interpretation zum Teil vorhersagbar wäre, würde sie kein wirklich ausschlaggebendes Kriterium für die Beurteilung der in dieser Arbeit beschriebenen TPF sein.

## II.9 TEXTPRÄSENTATIONSFORMEN IM VERGLEICH - EIN RESÜMEE

Betrachtet und analysiert man Lesen im Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich aus der Sicht der Leseforschung und Lesedidaktik, sondern legt der Untersuchung des Lesens im Unterricht die Frage zu Grunde, wie dadurch das Erlernen bzw. der Erwerb der Fremdsprache unterstützt werden könnte, dann kommt man zu anderen Antworten, was die Funktion bestimmter Textpräsentationsformen im Unterricht betrifft, als sie die fremdsprachige Lesedidaktik, wenn man von einer solchen überhaupt sprechen kann, bisher nahegelegt hat.
Textpräsentationsformen können im Rahmen eines solchen, vor allem lerntheoretisch motivierten Zuganges als *tasks* gesehen werden. Als solche können sie als Bestandteil einer umfassenden Theorie über das Lernen betrachtet und analysiert werden. Leitet man von dieser allgemeinen Theorie Kriterien für die Beurteilung von *tasks* hinsichtlich ihrer Fähigkeit, den Lernprozess zu unterstützen, ab und wendet diese auf die vier beschriebenen Textpräsentationsformen an, dann ergibt sich eine andere Beurteilung der Vorgangsweisen im Unterricht bei der Präsentation von Texten, als dies in der Vergangenheit der Fall war.
Als wesentliche Strukturmerkmale guter, das heißt für die jeweilige Zielsetzung geeigneter *tasks* wurden (1) Signifkanz, (2) Reziprozität (3) Schwierigkeitsgrad (4) Mediation (5) Lernen als Thema beschrieben.
Die daran anschließenden Untersuchung der vier unterschiedlichen Arten der Textpräsentation ergab, dass unter dem Gesichtspunkt, was erfolgreiche *tasks* im Unterricht leisten müssten, Vorgangsweisen, die in der derzeitigen Didaktik weniger gut verankert sind, wie TPF 4, ein größeres Potential dafür aufweisen, den Fremdsprachenlernprozess positiv zu beeinflussen, als gut etablierte Textpräsentationsformen wie TPF 1 und TPF 2.
Unterstützt wurde dieses Resultat auch durch die daran anschließenden Untersuchungen der vier TPF aus der Sicht von Theorien über den Fremdsprachenlernprozess.
Neben dem *task* wird in einem sozialkonstruktivistischen Modell über das Fremdsprachenlernen der Lerner als zentrales Element im Fremdsprachlernprozess identifiziert. Vor allem in den letzten Jahrzehnten hat sich das Interesse der Didaktik verstärkt der Rolle des Lerners im Unterrichsprozess zugewandt, was eine breite theoretische Basis für die Erarbeitung von Beurteilungskriterien für bestimmte TPF ergab. Aus Theorien über die Struktur und Funktion unseres Gedächtnisses, über den Strategiegebrauch und die Motivation der Lerner wurden Kriterien für die Beurteilung der vier TPF abgeleitet, die wiederum zeigten dass TPF, wie sie zur Zeit die Unterrichtspraxis beherrschen (zumindest im westlichen Kulturkreis), zwar im Stande sind, die meisten der erarbeiteten Kriterien zu erfüllen, dass aber wiederum alternative TPF, zusammengefasst in der vierten Gruppe der Textpräsentationsformen, diesen Kriterien besser entsprechen.
Die Rolle des Lehrers in einem sozialkonstruktivistischen Ansatz wird bestimmt durch seine Fähigkeit, seine subjektiven Theorien über den Fremdsprachenlernprozess zu reflektieren und nötigenfalls seine Handlungen im Unterricht zu verändern, den Lernprozess durch Mediation zu begleiten und nicht zuletzt passende Inhalte und Aufgabenstellungen auszuwählen. Während sich aus den ersten beiden Bereichen nur sehr vage Kriterien für eine Beurteilung der vier TPF ergaben, scheint mit der Entwicklung eines *Lexical Approach* eine Neuorientierung der Didaktik bezüglich der sprachlichen Inhalte die zu vermitteln sind, gegeben zu sein. Wieder sind es TPF 4, die sich im Rahmen einer solchen Neuorientierung als ideale Aufgabenformen für den Fremdsprachenunterricht präsentieren.
Insgesamt zeigt die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse der vier TPF beispielhaft, dass eine Konzentration auf die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenunterrichtes in Zusammenhang mit der Untersuchung ganz konkreter Aufgabenstellungen neue Schlussfolgerungen und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht ergeben können. Empirische Studien allein, ohne eine gründliche Reflexion der Struktur fremdsprachendidaktischer Theorie können diese Impulse in einem weitaus

geringeren Ausmaß geben. Empirische Studien wären aber nötig, um die in dieser Arbeit entwickelten Ideen abzusichern und zu bestätigen.

# SCHLUSSWORT

Die vorliegende Arbeit repräsentiert den Versuch, Antworten auf einige zentrale Fragen zu suchen und zu finden, die sich aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, aus der Sicht des Lehrers ergeben haben. Im Sinne des Konzeptes eines *reflective practitioners* wurde versucht, *experienced knowledge*, in diesem Fall die Erfahrung des Autors mit bestimmten Formen der Textpräsentation im Unterricht, mit theoretischen Konzepten der Fremdsprachendachdidaktik zu verknüpfen. Die fachdidaktischen Konzepte repräsentieren *received knowledge*, Wissen, das weitergegeben werden kann, auch in Form dieser Arbeit, das aber immer wieder an der Praxis erprobt werden muss.
Wie in II.7,2 gezeigt wurde, beeinflussen subjektive Theorien über die Lerner, das Lernen und die eigene Person das Verhalten des Lehrers im Unterricht. Sie beeinflussen aber gleichzeitig zu einem nicht unbeträchtlichen Teil auch die Suche des Lehrers nach einer Argumentationsbasis für sein Handeln. Die Fachdidaktik, als ein unglaublich vielschichtiges und komplexes Feld, bestimmt durch Erkenntnisse aus den unterschiedlichsten Bezugsdisziplinen und immer wieder mit neuen Forderungen aus der Praxis konfrontiert, bietet für sehr viele unterschiedliche subjektive Theorien über den Prozess des Fremdsprachenlernens Antworten. Es ist daher möglich, ja durchaus wahrscheinlich, dass meine subjektiven Theorien mich vor allem solche Antworten suchen ließen, die mit diesen Theorien am ehesten in Einklang zu bringen waren. Die Argumentation in dieser Arbeit wäre wahrscheinlich eine andere, wären die der Argumentation zu Grunde liegenden subjektiven Theorien andere gewesen. Doch schon der Prozess der Bewusstmachung dessen, was das eigene Handeln bestimmt und der Vergleich dieser Konzepte mit Erkenntnissen und Theorien anderer, ändert einerseits die Qualität der eigenen Vorstellungen, auch wenn sie subjektive bleiben, und eröffnet andererseits die Möglichkeit für Veränderungen.
Der Argumentationsprozess in dieser Arbeit hat auf zwei unterschiedlichen Ebenen Antworten auf wichtige Fragestellungen in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht ergeben. Einerseits konnte an Hand eines abgegrenzten Bereiches der Fremdsprachendidaktik, nämlich der fremdsprachigen Lesedidaktik, deutlich gemacht werden, wie ganz konkrete Vorgangsweisen im Unterricht mit theoretischen Konzepten aus den Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik begründet werden. Dabei wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, erstens Fragen nach dem Was und dem Wie des Fremdsprachenunterrichts zu unterscheiden und das Verhältnis dieser beiden Fragen zueinander genauer zu definieren. Außerdem wurde dafür plädiert, Fragen nach dem Wie des Fremdsprachenlernens Fragen nach dem Was unterzuordnen. Schließlich wurde auch das Potential der Unterrichtspraxis für die Erneuerung der theoretischen Diskussion deutlich gemacht, indem gezeigt wurde, wie quasi im „Labor“ der Praxis, Verfahrensweisen entwickelt werden, die eine Anpassung und Neuformlierung bestehender theoretischer Konzepte notwendig machen.
Ganz konkret konnte an Hand von Konzepten zur fremdsprachigen Lesedidaktik gezeigt werden, auf welche Art und Weise Erkennnisse aus verschiedenen Bezugsdisziplinen für die Didaktik anwendbar gemacht werden. Wenn dabei grundsätzliche Fragestellungen wie die nach der Struktur fremdsprachiger Theorie nicht ausreichend Berücksichtigung finden, können auch penibel und überzeugend ausgearbeitete Konzepte, wie Westhoffs Lesedidaktik oder auch Lutjeharms Theorien zum Lesen in der Fremdsprache in der Praxis nicht wirklich überzeugend bzw. nicht in Einklang mit der vorgebrachten Argumentation umgesetzt werden. Die vorgeschlagenen Verfahrensweisen „funktionieren“ zwar im Unterricht, aber nicht unbedingt auf Grund der in den theoretischen Ausführungen beschriebenen Gründe. Die Diskussion in dieser Arbeit macht deshalb die Notwendigkeit einer klaren und umfassend ausgearbeiteten theoretischen Grundlage für die Fremdsprachendidaktik deutlich. Die existierenden Faktorenmodelle, die oft über eine Auflistung der verschiedenen Bezugsdisziplinen und Wissensbereiche, die für die Didaktik von Bedeutung sein können, nicht hinausgehen, reichen dazu nicht aus.
Auf einer zweiten Ebene wurden Antworten auf unterrichtspraktische Fragestellungen gesucht. So wurde untersucht, welche Formen der Textpräsentation im Fremdsprachenunterricht den Prozess des Fremdsprachenlernens wohl am ehesten unterstützen könnten. Die in dieser Arbeit beschriebenen Textpräsentationsformen wurden der Unterrichtspraxis, repräsentiert durch Lehr-

und Materialienbücher, entnommen. Für einige dieser Textpräsentationsformen liefert die fremdsprachige Lesedidaktik Begründungen, die aber deshalb als nicht ausreichend empfunden werden konnten, weil sie der Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens zu wenig Beachtung schenken.

Die Kriterien für die Beurteilung der beschriebenen Textpräsentationsformen wurden daher nicht im Bereich der Leseforschung gesucht, sondern aus fremdsprachendidaktischen Konzepten und Theorien abgeleitet, die vor allem die Frage nach dem Wie des Lernens beantworten helfen. Dadurch wurde es möglich, das Potential der einzelnen Textpräsentationsformen hinsichtlich ihrer unterstützenden Wirkung auf den Lernprozess zu beschreiben.

Eine umfassende theoretische Basis für die Frage nach dem Wie des Fremdsprachenlernens wurde im Konzept eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes gefunden, der den *task*, den Lerner, den Lehrer und den Kontext des Lernens als zentrale Elemente des Lernprozesses definiert und beschreibt. Dadurch, dass Textpräsentationsformen in dieser Arbeit als *tasks* definiert und im Rahmen eines solchen sozialkonstruktivistischen Modells analysiert wurden, war es in der Folge möglich, Aussagen zu machen über die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Formen der Textpräsentation sich günstiger auf den Fremdsprachenlernprozess auswirken als andere. Ein solcher *task based approach* hat sich auch insofern als sinnvoll erwiesen, als er eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht und in letzter Konsequenz zu einer Professionalisierung der Praxis beitragen könnte.

Im Rahmen der Analyse der unterschiedlichen Textpräsentationsformen wurde vor allem die jüngere Diskussion über Erkenntnisse aus der Hirnforschung, über Lernstrategien und über einen *Lexical Approach* berücksichtigt. Aus dieser Sicht deutet sehr viel darauf hin, dass Textpräsentationsformen, bei denen Texte intensiv be- und verarbeitet werden, in dieser Arbeit als TPF 4 bezeichnet, für den Fremdsprachenunterricht sinnvolle *tasks* darstellen, die in den Curricula stärkere Berücksichtigung finden müssten. Besonders deutlich wird dies, wenn die beschriebenen Textpräsentationsformen mit Hilfe von Theorien in Zusammenhang mit wichtigen kognitiven Prozessen beim Fremdsprachenlernen diskutiert werden. Es scheint einfacher zu sein, mit Hilfe solcher Konzepte Aussagen über die Leistungsfähigkeit einzelner *tasks* im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht zu treffen, als mit Hilfe allgemeiner Theorien aus dem Bereich der Motivationsforschung oder dem Kontext des Lernens, die wichtige Richtlinien für bestimmte Vorgangsweisen im Unterricht geben können, aber nicht unmittelbar Aussagen über die Leistungsfähigkeit einzelner *tasks* zulassen. Für die Zukunft scheint ein sinnvoller Schwerpunkt der Unterrichtsforschung darin zu liegen, den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Aufgabenformen, den dabei zu erwartenden kognitiven Prozessen und der möglichen Auswirkung auf den Fremdsprachenlernprozess zu untersuchen.

Die vorliegende Arbeit muss viele Fragen unbeantwortet lassen und kann manches nur in Form von Thesen formulieren, die noch empirisch überprüft werden müssten. Auch wenn dabei manche Ergebnisse dieser Arbeit weitere Unterstützung finden sollten, darf Portmanns Hinweis auf die Relativität fachdidaktischer Aussagen nicht vergessen werden, die uns nur erlaubt, festzustellen:

*Um y zu erreichen, ist es (aus diesen und diesen Gründen) besser geraten, x zu tun als z.*

Dann also: Um möglichst effizient und schnell eine Fremdsprache zu lernen, ist es im Unterricht aus den in dieser Arbeit beschriebenen Gründen besser geraten, mehr TPF4 und weniger TPF1 einzusetzen.

## LITERATUR


Abbot, V. u.a. (1985): The Representation of Scripts in Memory. In: Journal of Memory and Language, 24. S. 179-199. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Adams, M.J. (1979): Models of Word Recognition. In: Cognitive Psychology 11, S. 133-176. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Ahsen, A. (1984): ISM: The triple code model for imagery and psychophysiology. Journal of Mental imagery, 8(4). S.15-43. (zitiert nach Stevick 1996)

Aigner, Beatrix und Kneißl Anneliese (1997): Alternative Textpräsentation im Unterricht DaF. Unveröffentlichte Projektarbeit. Graz: Hochschullehrgang DaF.

Alderson, J.C. and Urquhart A.H. (Hrsg.) 1984: Reading in a Foreign Language. London und New York: Longman.

Ames C. und Ames R. E. (Hrsg.) (1984): Research on Motivation in Education, Bd. 1, Student Motivation. London: Academic Press.

Ames C. und Ames R. (Hrsg.) (1985): Research on Motivation in Education, Bd. 2, The Classroom Milieu. London: Academic Press.

Ames C. und Ames R. (Hrsg.) (1989): Research on Motivation in Education, Bd. 3, Goals and Cognitions. London: Academic Press.

Anderson, J.R. (1976): Psycholinguistic experiments in foreign language testing. Queensland. (zitiert nach Westhoff 1987)

Anderson, J.R. (1983): The architecture of cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Anderson, J.R. (1984). Spreading activation. In: J.R. Anderson und S. Kosslyn (Hrsg.) Tutorials in learning and memory, 61-90. San Francisco: Freeman.

Anderson, J.R. (1985): Cognitive psychology and ist implications. 2nd edition. New York: Freeman.

Asher, James J. (1965): The strategy of the total physical response: An application of learning Russian. International Review of Applied Linguistics, 3, 292-299. (zitiert nach Stevick 1996)

Asher James J., Joanne Kusudo, R. de la Torre. (1974): Learning a second language through commands: The second field test. Modern Language Journal, 58, 24-32. (zitiert nach Stevick 1996)

Asher, James J. (1988a): Learning another language through action. Los Gatos: Sky Oaks Publications. (zitiert nach Stevick 1996)

Asher, James (1988b): Brainswitching. A skill for the 21st century. Los Gatos: Sky Oaks Publications.

Askov, E.N. und Kamm, K. (1976): Context clues: should we teach children to use a classificationnsystem in reading? Journal of educational research 69. S. 341-344. (zitiert nach Westhoff 1987, S.68 f.)

Aufderstraße, Hartmut u.a. (1992): Themen neu. Band 1. Ismaning: Hueber.

Aufderstraße, Hartmut, Bock, H., Gerdes, M. (1993): Themen neu 1. Lehrerhandbuch. Teil A. Ismaning: Hueber.

Ausubel, D.P. (1960): The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. In: Journal of Educational Psychology. 51. S. 267-272. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Bach, G. und Timm, J.-P. (Hrg.) (1989): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen: Francke.

Bartlett, F.C. (1932): Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge: CUP.

Bassnett, Susan und Grundy, Peter (1993): Language through Literature. Harlow: Longman.

Bausch, K.R. u.a. (Hrsg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.

Bensoussan, M. und Laufer, B. (1984): Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension. In: Journal of Research in Reading 7, S.15-32. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Berdicevskij, A. L. (1985): Interferenzfehler bei der Aneignung der Wortfolge des Deutschen und Ursachen ihres Entstehens. In: Deutsch als Fremdsrpache 22. S.112-117.

Berlyne, D.E. (1965) Structure and Direction in Thinking. New York: McGraw-Hill.
Besner, D. u.a. (1984):Wholistic Reading of Alphabetic Print: Evidence from the FDM and the FBI. In Henderson (Hrsg.) S.121-135. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Bimmel, Peter (1993) Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Lernstrategien. 1/1993, S.4-11.
Bloomers, P. und Lindquist, E.F. (1944): Rate of comprehension of reading: its measurement and its relation to comprehension. In: Journal of educational psychology, 35, S. 449-473. (zitiert nach Westhoff 1987)
Bogoch, Samuel (1968): The biochemistry of memory, with an inquiry into the function of the brain mucoids. Oxford: Oxford University Press.
Bontemps u.a. (1975): Experimenteel praktikum: Receptieve taalbeheersing. Utrecht: Psychologisch Laboratorium R.U. (zitiert nach Westhoff, 1987)
Bornstein, M.H. und Bruner J.S. (Hrsg.) (1989): Interaction in Human Development. Hillsdale, New York: Erlbaum.
Braam, L.S. (1963): Developing and measuring flexibility in reading. In: Reading Teacher, 16,. S. 247-251. (zitiert nach Westhoff 1987)
Bransford, J.D., Barclay J.R., Franks, J.J. (1972): Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. In: Cognitive Psychology, S. 193-209. (zitiert nach Westhoff, 1987)
Bransford, J.D., Johnson, M. (1972): Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Recall. Nr. 11. S. 717-726. (zitiert nach Stevick 1996)
Bransford, John D. (1979) Human cognition. Belmont, CA: Wadsworth.
Bredella, L. (1985): Leseerfahrungen im Unterricht. Kognitive und affektive Reaktionen bei der Lektüre literarischer Texte. In Bredella, L. und Legutke, M. (Hrg.) Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. Bochum: Kamp Verlag.
Bredella, L. und Legutke, M. (Hrg.) (1985): Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. Bochum: Kamp Verlag.
Bredella, L. (1989): Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik. In: Edelhoff, C. und Candlin, C. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung. Zum 60. Geburtstag von Hans Eberhard Piepho. Bochum: Kamp.
Breen, Michael P.; Christopher N. Candlin (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: Applied Linguistics , 1/2, 89-112
Breen, Michael (1983): How would we recognize a communicative classroom? The British Council (Hrsg.) Dunsford House Papers. (zitiert nach Yalden 1983)
Bright, J.A. und McGregor, G.P. (1970): Teaching English as a second language. London. (zitiert nach Westhoff 1987)
Brindley, G. (1987): Factors affecting task difficulty. In: Nunan, D. (1987), Guidelines for the Development of Curriculum Resources. Adelaide: National Curriculum Resource Centre. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Brindley, G. (1989): Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum. National Centre for English Language Teaching and Research. Sydney: NSW. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Bronfenbrenner, Uri (1979): The Ecology of Human Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Brown, A.L., Campione J.C. (1986): Psychological theory and the study of learning disabilities. In: American Psychologist, 41 (10). S.1059-68. (zitiert nach Stevick 1996)
Brown, G., Yule G. (1983): Teaching the Spoken Language. Cambridge: CUP. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Brown, Douglas H.D. (1994) Principles of Language Learning and Teaching, 3. Auflage. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
Bruner, J.S. (1983): Child`s Talk. New York: Norton.

Brunet, J. (1980): Specificités de la lecture en langue étrangère: réflexion et experiences de quelques enseignants francais (CIRRMI), in Cortese (ed), 167-180. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Burden, Robert L. (1987): Feuerstein`s Instrumental Enichment Programme: important issues in research and evaluation. In: European Journal of Psychology of Education, 11(1), S.3-16. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Butzkamm, Wolfgang (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 2. Auflage. Tübingen: Francke.

Cairns, H.S. u.a. (1981): Effects of Prior Context upon the Integration of Lexical Information during Sentence Processing. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20. S.445-453. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Canale, M and Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, S. 1-47

Canale, Michael (1983), „From communicative competence to communicative language pedagogy", In: Richards/Schmidt (Hrsg.): Language and Communication. Harlow: Longman.

Richards und Schmidt (Hrsg.) (1983): Language and Communication. Harlow: Longman.

Candlin, C. (1987): Toward task-based learning. In: C.Candlin and D. Murphy (Hrsg.) Language Learning tasks. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Candlin, C. (1989): Language, cultur and curriculum. In Candlin, C. and McManara, T. (Hrg.) Language Learning and Curriculum. National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney, NSW. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Candlin, C. , Murphy, D. (Hrsg) (1987): Language Learning tasks. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Candlin, C., Nunan, D. (1987) Revised Syllabus Specifications for the Omani School English Language Curriculum. Muscat: Ministry of Education and Youth. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Carillo, L. und Sheldon, W.D. (1952): The flexibility of reading rate. In: Journal of eductional psychology, 43, S. 299-305. (zitiert nach Westhoff 1987)

Carlson, Richard A., Marc A. Sullivan, Schneider Walter (1989) Practice and working memory effects in building procedural skill. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 15(3). S.517-526. (zitiert nach Stevick 1996)

Carrell, P.L. (1983): Three components of background knowledge in reading comprehension. In: Language Learning 33. S. 183-207. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Carter, Ronald. und McCarthy, Michael (1988): Vocabulary and Language Teaching. Harlow: Longman.

Chafe, W.L. (1973): Language and memory. Language, 49, 261-281. (zitiert nach Stevick 1996)

Chambers, S.M. (1979): Letter and Order Information in Lexical Access. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 18. S.225-241. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Chihara, T. u.a. (1977): Are Cloze items sensitive to constraints across sentences? In: Language Learning, 27. S.63-73. (zitiert nach Westhoff 1987)

Church, Barbara A., Schacter, Daniel L. (1994): Perceptual specificity of auditory priming: Implicit memory for voice intonation and fundamental frequency. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20 (3). 521-533. (zitiert nach Stevick 1996)

Clarke, M.A. (1979): Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL students. In: Language Learning 29, S. 203-209. (nach Lutjeharm, 1988)

Clarke, M.A. (1980): The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - or When Language Competence Interferes with Reading Performance. In: The Modern Language Journal 64. S. 203-209. (nach Lutjeharms 1988)

Clifton, C. u.a. (1984): Lexical Expectations in Sentence Comprehension. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 23. S. 696-708. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Coeleman, E.B. (1968): Experimented Studies of readibility. Teil II: In: Elementary English, 45, S. 316-324. (zitiert nach Westhoff 1987)

Collie, Joanne, Slater, Stephen (1987): Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. Cambridge: CUP:

Corder, S. Pit (1978): „Trends in EFL." SPEAQ Journal, 2/4, S. 11-23. (zitiert nach Yalden 1983)

Cormier, S.M., Hagman, J.D. (Hrsg.) (1987): Transfer of learning. Contemporary research and applications. San Diego: Academic Press, S. 81-120. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Corte, E. de u.a. (1975): Grundlagen didaktischen Handelns. Weinheim. (zitiert nach Westhoff 1987)

Cortese, G. (ed) (1980): La lettura nelle lingue straniere, Aspetti teorici e pratici/Reading in a foreign language, theoretical and practical issues, Franco Angeli Editore, Milano. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Coste u.a. (1976): Un niveau-seuil. Strasbourg: Council of Europe. (zitiert nach Yalden 1983)

Craig, Fergus I.M. (1973): A levels of analysis view of memory. In P.Pliner et.al. (Hrsg.) Communication and affect: Language and thought, 45-66. New York: Academic Press.

P.Pliner et.al. (Hrsg.) (1973): Communication and affect: Language and thought, 45-66. New York: Academic Press. (zitiert nach Stevick 1996)

Crookes, G. and S.M. Gass (Hrsg.)(1993a): Tasks in a Pedagogical Context. Clevedon, UK: Multilingual Matters. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Crookes, G., Gass S.M. (1993b): Tasks and Language Learning. Clevedon, UK: Multilingual Matters. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Csiksentmihaly und Nakamura (1989): The Dynamics of Intrinsic Motivation: a study of adolescents. In: Ames C. und Ames R. (Hrsg.) Research on Motivation in Education, Bd. 3, Goals and Cognitions. London: Academic Press.

Curran, Charles A. (1972): Counseling-learning: A whole-person model for education. New York: Grune and Stratton.

Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. (1998): Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Darley, C.F., B.M. Murdock (1971): Effects of prior free recall testing on final recall and recognition. In: Journal of Experimental Psychology, 91, 66-73. (zitiert nach Stevick 1996)

Davies, A., Criper, C. and A.P.R. Howatt (1984): Interlanguage. Edinburgh University Press.

Davis, Paul und Rinvolucri, Mario (1989): The Confidence Book. Building trust in the language classroom. Harlow: Longman.

Davis, Paul, Rinvolucri, Mario (1988): Dictation. New methods, new possibilities. Cambridge: CUP.

De Charms, R. (1984): Motivation enhancement in educational settings. In: Ames C. und Ames R. E. (Hrsg.) Research on Motivation in Education, Bd. 1, Student Motivation. London: Academic Press.

Deloche, G., Debili, F. und Andreewsky (1980): Order Information Redundancy of Verbal Codes in French and English: Neurolinguistic Implications. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 19, S. 525-530. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Dickel, M.J. und Slak.S. (1983): Imagery vividness and memory für verbal material. Journal of Mental Imagery, 7(1). S.121-126. (zitiert nach Stevick 1996)

Digeser, Andreas (1983): Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Klett.

Doyé, Peter; Hartmut Heuermann; Günther Zimmermann (Hg.) (1988): Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Tübingen: Narr

Dunn R., Dunn, K. und Price G. (1986): Learning Style inventory Manual. Lawrence, K.S.: Price Systems. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Edelhoff, Christoph: Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph Hrg. (1985): Authentische Texte im Deutschunterricht. München. Hueber, S. 7-30.

Edelhoff, C. und Candlin, C. (Hrsg.)(1989) : Verstehen und Verständigung. Zum 60. Geburtstag von Hans Eberhard Piepho. Bochum: Kamp.

Ehlers, Swantje (1997): Lesetheorie ind fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Habilitationsschrift, eingereicht an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Eismann, Volker u.a. (1993): Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
Eismann, Volker u.a. (1995): Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen 1. Berlin: Langenscheidt.
Ellis, Gail und Sinclair Barbara (1989): Learning to Learn English: a course in learner training. Cambridge: CUP.
Ellis, Rod (1986): Understanding second language acquisition. Oxford: OUP.
Ellis, Rod (1994): The Study of Foreign Language Acquisition. Oxford: OUP.
Erikson, E.H. (1963): Childhood and Society. New York: Norton.
Erikson, E.H. (1968): Youth and Crisis. New York: Norton.
Esser, U. (1984): Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 21, S. 151-159.
Faerch, Claus and Kasper, Gabriele (1984): Two ways of defining communication strategies. In: Language Learning 34, 45-63.
Faerch, Claus und Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1983): Strategies in interlanguage communication. London: Longman.
Faerch, Claus/Haastrup, Kirsten/Phillipson, Robert (1984): Learner Language and Language Learning. Kopenhagen: Nordisk Forlag.
Favreau, M. und Segalowitz, N.S. (1982): Second language reading in fluent bilinguals. In: Applied Psycholinguistics 3, S. 329-341. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Ferguson (1973), Rivers (1968), Harris (1975) sowie Bright & McGregor (1970
Ferguson, N. (1973): Some aspects of the Reading process. In: English language Teaching journal, 28 S.29-34. (zitiert nach Westhoff 1987)
Feuerstein, R., Y. Rand, M. Hoffmann. (1980): Instrumental Enrichment. Glenview, Illinois: Scott Foresman. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Findley, M.J. Cooper, H.M. (1983): Locus of control and academic achievement: a literature review. In: Journal of Personality and Social Psychology, 44(2), 419-27. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Finocchiario, Mary; Christopher Brumfit (1983): The functional-notional approach. Oxford: Oxford University Press
Frankl, Viktor (1964): Man`s Search for Meaning. London: Hodder und Stoughton. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Freedle, R und Fine, J. (1982): Prose Comprehension in Natural and Experimental Settings: The Theory and its Practical Implications. In: Rosenberg (Hrsg.). S. 257-294. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Frensch, Peter A. Miner, Caroline, S. (1994) Effects of presentation rate and individual differences in short-term memory capacity on an indirect measure of serial learning. In: Memory and Cognition, 22(1). S.95-110. (zitiert nach Stevick 1996)
Fried-Booth, Diana L. (1986): Project Work. Oxford: OUP.
Fritz, Thomas (1995a): Die Suche, das andere Lehrwerk für Deutschlernende. VerSUCHE über den neuen und den alten Wein. In: ÖDaF Mitteilungen 1/1995. S.62-65.
Fritz, Thomas (1995b): Progressionsvirus fordert prominentes Opfer oder die Suche nach dem authentischen Text. In: ÖDaF Mitteilungen 2/1995. S.57-59.
Gairns, R. und Redman, S. (1986): Working with Words. Cambridge: CUP.
Galbraith, V. and Gardner R.C. (1988):Individual Difference Correlates of Second language Achievement. An annotated bibliography. London, Ontario: UWO. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Gatzercole, S., Conway M. (1988): Exploring long-term modality effects: Vocalization leads of best retention. In: Memory and Cognition, 16(2), 110-119. (zitiert nach Stevick 1996)
Geensen, M. (1979): De cognitieve ontwikkeling volgens Piaget c.s., consequenties voor het onderwijs. Int. Publ. P.D.I. Utrecht. (zitiert nach Westhoff 1987)
Gerngroß, Günter, Puchta Herbert (1992) Pictures in Action. New York u.a.: Prentice Hall.

Gerngroß Günter, Puchta Herbert, Krenn Wilfried (1998): Der Pfeil im Schokoladekuchen. 50 Mitmachgeschichten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: ÖBV.

Gerngroß, Günter, Krenn, Wilfried, Puchta, Herbert (1999): Grammatik kreativ. Berlin und München: Langenscheidt.

GibsonE.J. und Levin, H. (1976): The Psychology of Reading. Cambridge: The MIT Press. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Glaboniat, Manuela (1997): Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.

Glisky, E.L., Rabinowitz J.C. (1985): Enhancing the generation effect through repetition of operations. In: Memory and Cognition, 11. S.193-205. (zitiert nach Stevick 1996)

Gough, P.B. (1976): One Second of Reading. In: Singer/Rudell (Hrsg.) S. 509-535.

Gow, L. und Kember, D. (1993): Conceptions of teaching and their relationship to student learning. In: British Journal of Educational Psychology, 63. S.20-33. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Gradman, H. Hananina, E. (1991): Language learning background factors and ESL proficiency. In: Modern Language Journal, 75, 39-51. . (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Graesser, A.C. und Riha, J.R. (1984): An Application of Multiple Regression Techniques to Sentence Reading Times. In: Kieras/Just (Hrsg.) S. 183-218

Gray, W.S. (1963): Gray Oral Reading test. (zitiert nach Westhoff 1987)

Greenwood, Jean (1988): Class Readers. Oxford. OUP.

Grellet, Francoise (1981): Developing Reading Skills. A practical guide to readiung comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University Press.

Grinder, M. (1988): Righting the Educational Conveyor Belt. Metarmorphous Press.

Guarino, R. and K. Perkins (1986): Awareness of Form class as a factor in ESL reading comprehension. In: Language Learning 36. S.77-82. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Hardisty, David, Windesatt Scott (1989): Call. Oxford. OUP.

Harri-Augstein, S. und L. Thomas (1991): Learning Conversations. London: Routledge.

Harris, T.L. (1975): Reading flexibility: a neglected aspect of reading instruction. In: Merritt, J.I. (Hrsg.): New horizons in reading, proceedings of the fifth IRA world congress on reading. Nedwark, Delaware. (zitiert nach Westhoff 1987)

Hartl, B. (1983): Behalten und Reproduzieren eines Fachtextes in Abhängigkeit vom Grad der Sprachbeherrschung und der Art der Textdarbietung unter unterschiedlichen Reproduktionsbedingungen. In: Deutsch als Fremdsprache 20, S.209-213.

Hartl, B. (1984): Schemageleitete Strukturierung bei der fremdsprachlichen Textproduktion. In: Deutsch als Fremdsprache 22, S. 327-332.

Hartl, B. (1984): Zum Einfluss des Dialogschemas auf die Dialogproduktion in der Fremdsprache, In. Deutsch als Fremdsprache 21, 166-169.

Hatch, Evelyn (1978): Discourse analysis and second language acquisition. In: Hatch, Evelyn (Hrsg.): Second language acquisition. Rowley: Newbury House, S.401-435. (zitiert nach Butzkamm 1993)

Häussermann, Ulrich, Piepho Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben-und Übungstypologie. München: Iudicium.

Heider F. (1944): Social perceptions and phenomenal causality. In: Psychological Review, 51. S.358-74. . (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Heider, F. (1958): The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Helbig, G. (1986): Zu umstrittenen Fragen der substantivischen Valenz. In: Deutsch als Fremdsprache 23. S. 200-207.

Henderson, L. (Hrsg) (1984): Orthographies and Reading. Perspectives from Cognitive Psychology, Neuropsychology and Linguistics. London/Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Henrici, Gert und Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2 Bde. Baltmannsweiler.

Henrici/Koreik (1994) = Gert Henrici/Uwe Koreik: Zur Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Hrsg. V. G. Henrici/U. Koreik. Baltmannsweiler.

Hickson, J. Land, A.J. und Aikman, G. (1994): Learning style differences in middle school pupils from four ethnic backgrounds. In: School Psychology International, 15(4). S.349-360. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Holme, Randal (1991): Talking Texts. Innovative recipes for intensive reading. Harlow: Longman.

Hörmann, H. (1976): Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Horn, V. (1971): Advanced reading: teaching logical relationships. English teaching forum 9, S.20-22. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Hosenfeld, C. (1976) Learning about learning - discovering our students`strategies. In: Foreign Language Annals 9, S. 117-129. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Hosenfeld, C. (1984): Case studies of ninth grade readers. In: Alderson / Urquhart (Hrsg.). S. 231-244.

Hudson, T. (1982): The effects of induced schemata on the „short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. In: Language Learning 32, S.1-13. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Hunfeld, Hans(1982): Englischunterricht: Literatur 5-10. München: Urban und Schwarzenberg.

Hunfeld, Hans (1990): Literatur als Sprachlehre. Berlin und München: Langenscheidt.

Hunfeld, Hans; Neuner, Gerhard (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Kassel: Langenscheidt.

Hunt, J. McV. (1961): Intelligence and Experience. New York: Ronald Press. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Hutchinson, C. et. Al. (o.J.): The Dunning Credit Level Project, Subject Report: French, Godfrey Thomson Unit, University of Edinburgh. (zitiert nach Lutjeharms S.188)

Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: Sociolinguistics. Hrg. v. Pride and Holmes. S.269-293. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Inhelder, B. und Piaget, J. (1958): The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York. (zitiert nach Westhoff 1987)

Johnson, Keith (1982): Communicative Syllabus. Design and Methodology. Oxford u.a.: Pergamon Press.

Jonas, B.S. und Martin, D.S. (1985): Cognitive Improvement in hearing-impaired high-school students through instruction in Instrumental Enrichment. In: D.S. Martin (Hrsg.): Cognition, Education and Deafness. Washington, D.C.: Gallandet College Press. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Jongsma, E.H. (1971): The Cloze Procedure as a Teaching Technique. Newark, Delaware. (zitiert nach Westhoff 1987, S.72)

Jordan, Charles S. (1984): Psychophysiology of structural imagery in post-traumatic stress disorder. In: Journal of Mental Imagery, 8(4). S. 51-66. (zitiert nach Stevick 1996)

Kamano, D.K., Drew J.E. (1961): Selectivity in memory of personally significant material. Journal of General Psychology, 65, 25-32. (zitiert nach Stevick 1996)

Karcher, Günther L. (1988): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg: Groos.

Kast, Bernd (1988): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin und München Langenscheidt.

Katz, J.J., Fodor, J. (1963): The structure of a semantic theory. In: Language 39, S. 170-210. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Kelly, G. (1955): The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton.

Kettemann, Bernhard (1982): Syntactic Interference German-English. In: Papers and Studies in Contrastive Linguistics 14. S. 157-177. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Kieras, D.E. und Just M.A. (1984): New Methods in reading comprehension research. Hillsdale, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Ass. (zitiert nach Williams/Burden 1996)

Kintsch, W. (1970): Learning, Memory and Conceptional Processes. New York u.a.: John Wiley & Sons. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Kintsch, W. (1974) The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Kirby, J.R. (Hrsg.) (1984): Cognitive strategies and Educational Performance. London and New York. Academic Press.

Klare, G.R. (1966): Comments on Bormuth`s Readability: a new approach. In: Reading Research Quarterly, 1, S. 119-125. (zitiert nach Westhoff 1987)

Klatzky, Roberta L. 1984: Memory and awareness: An information-processing perspective. New York: W. H. Freeman.

Klein, W. (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein: Athenäum.

Kleinsmith L.J., Kaplan S. (1963) Paired associate learning as a function of arousal and interpolated interval. In: Journal of Experimental Psychology, 65. S.190-193. (zitiert nach Stevick 1996)

Kohonen, V. (1989): Experiential language learning - towards second language learning as learner education. Bilingual Research Group Working Papers. University of California, Santa Cruz, CA. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Kolers, P.A. (1970): Three stages of reading. In: Levin, H., Williams, J.P. (Hrsg.): Basic studies on reading. New York. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Kosslyn, Stephen und Anderson John R. (Hrsg): Tutorials in learning and memory. San Francisco: Freeman. (zitiert nach Stevick 1996)

Kramsch, C. (1985) Literary Texts in the classroom: A discourse. In: The Modern Language Journal 69. S.356-66.

Krashen, S. (1983): Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press, Oxford etc.

Krashen, Stephen, Terrell, Tracy (1983): The natural approach. Oxford: Pergamon.

Krumm, Hans-Jürgen (1989): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.

Krusche, Dietrich (1985): Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München.

Kumaravadivelu, B. (1993): The name of the task and the task of naming: methodological aspects of task based pedagogy. In: G. Crookes and S.M. Gass (Hrsg.): Tasks in a Pedagogical Context. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Kunihara S., Asher, J.J. (1965): The strategy of the total physical response: An application of learning Japanese. International Review of Applied Linguistics, 3, 271-289. (zitiert nach Stevick 1996)

Laberge, D. und Samuels, S.J. (1976): Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. In: Singer/Ruddell (Hrsg.). S. 548-579.

Lado, Robert (1967): Moderner Sprachunterricht. München: Hueber, 7 1977 (Engl. Originalfassung: Language Teaching. New York: McGraw-Hill 1964).

Ladousse, Gillian Porter (1987): Role Play. Oxford, OUP.

Langer, J.A. (1984): Examining background knowledge and text comprehension. In: Reading Research Quarterly 19, S. 468-481. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Legutke, Michael (1988): Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte. Kamp. Bochum.

Legutke, Michael und Thomas, Howard (1991): Process and Experience in the Language Classroom. Harlow: Longman.

Leow, Ronald P. (1993): To simplify or not to simplify: A look at intake. Studies in Second Language Acquisition 15(3), 333-356.

Lepper, M. R. und Hoddell M. (1989): Intrinsic Motivation in the classroom. In: Ames C. und Ames R. (Hrsg.) Research on Motivation in Education, Bd. 3, Goals and Cognitions. London: Academic Press.

Lesgold, Alan M. (1984): Acquiring expertise. In: Kosslyn, Stephen und Anderson John R. (Hrsg): Tutorials in learning and memory. San Francisco: Freeman. S.31-60. (zitiert nach Stevick 1996)

Letson, C.T. (1958): Speed and comprehension in reading. In: Journal of educational research. 52, S.49-53. (zitiert nach Westhoff 1987)

Levi, P. (1979): If This Is A Man. London: Penguin Books.

Levin, B.J. (1968): The flexibility of reading rate. In: Figural, A.-J. (Hrsg.) Forging ahead in reading. 1967 Proceedings, Band 12 Teil 1 S.596-603. IRA. Newark, Delaware. (zitiert nach Westhoff 1987)

Levin, H. Grossman, J., Kaplan, E., Yang, R. (1972): Constaints and the eye-voice span in right and left embedded sentences. Language and Speech 15, S. 30-39. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Lewis, Michael (1993): The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove: LTP.

Lewis, Michael (1997): Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice. Hove: LTP.

Lidz, C.D. (Hrsg.) (1987): Dynamic Assessment. London: Guildford Press.

Lindsay, P.H., Norman, D.A. (1977): Human information processing. An introduction to psychology. New York.

Lipson, M.Y. (1982): Learning New Information from Text: The Role of Prior Knowledge and Reading Ability. In: Journal of Reading Behavior 14. S.243-261. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

List, Gudula (1995) Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1995. S.27-35.

Littlewood, William (1981): Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press

Logie, Robert H., Kenneth J. Gilhooly, Wynn, Valerie (1994): Counting on working memory in arithmetic problem solving. In: Memory and Cognition, 22(4), 395-410. (zitiert nach Stevick 1996)

Long, M.H. and Crookes G. (1993): Units of Analysis in Syllabus Design: the case for the task. In: G. Crookes and S.M. Gass (Hrsg.) tasks in a Pedagogical Context. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Loon-Vervoorn, W.A. van (1974): Einige aspekten van het leren van schaakdenken op basis vn the theorie van Gal`perin. Nederlands Tijdschrift voor Psychologie (29) S. 731-746. (zitiert nach Westhoff 1987, S.68)

Lorenz, Konrad (1973): Die Rückseite des Spiegels. München: Piper.

Lott, A.J., Lott, B.E. und Walsh M.L. (1970) Learning of paired associates relevant to differentially liked persons. Journal of Personality and Social Psychology, 16. S.274-283. (zitiert nach Stevick 1996)

Luria, A.R. (1968): The mind of a mnemonist. New York: Basic Books.

Lutjeharms, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS.

MacIntyre, Peter D. und Gardner R.C. (1989): Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. In: Language Learning, 39(2). S.251-275.

MacIntyre, Peter D. und Gardner R.C. (1991): Investigating language class anxiety using the focused essay technique. In: Modern Language Journal, 75(3). S.296-304.

Mackay, R., Barkman, B. und Jordan, R.R. (Hrsg.) (1979): Reading in a second language. Rowley: Newbury House. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Maley, Alan, Duff, Alan (1978): Drama Techniques in Language Learning. A Resource book of communication activities for language teachers.Cambridge: CUP.

Maley, Alan, Duff, Alan (1989): The Inward Ear. Poetry in the language classroom. Cambridge: CUP.

Mandl, H. (1981): Einige Aspekte zur Psychologie der Textverarbeitung. In: Mandl, H. (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. München.

Martin, J.-P. (1985): zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Martin, J.-P. (1986): Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 33: S. 395-404.

Martin, J.-P. (1988): Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 35: 294-302.

Martin, M.A. (1978); The application of spiralling to the teaching of grammar.“ In: TESOL Quarterly, 12/2.

Maslow, A.H. (1968): Toward a Psychology of Being, 2nd edn New York: Van Nostrand.

Maslow, A.H. (1970): Motivation and Personality, 2nd edn New York: Harper and Row.

McClelland, J.L und Rumelhart, D.E.. (1986): Parallel distributed processing. Band 2. Cambridge, Mass.: MIT Press. (zitiert nach O´Malley/Chamot 1990)

McDonald, A.S. (1966): Flexibility in reading approaches: measurement and development. In: Figurel (Hrsg.): Combining research results and good practices. Proceedings of the IRA. 11. S.67-71. (zitiert nach Westhoff 1987)

McLaughlin, Barry (1990): „Conscious“ versus „unconscious“ learning. TESOL Quarterly, 24(4). S.617-634.

Meighan, R. und Meighan, J. (1990): Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses. The School Field, 1(1), 61-77. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Meyer, B.J.F. (1975): The organization of prose and ist effects on memory. Amsterdam. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Miller, G.A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. In: Psychological Review, 63. S.81-97. (zitiert nach Stevick 1996).

Miller, G.A.; Bruner, J.S., Postman, L. (1954): Familiarity of letter sequences and tachistoscopic identification. Journal of General Psychology 50, S.129-139. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Miller, M. (1976): Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriendiskussion. Stuttgart: Klett.

Miroschina, E.A. (1969): Eigenschaften der heuristischen Suchaktivität in bezug auf das Erraten der Bedeutung eines Wortes bei der Übersetzung eines Textes aus einer Fremdsprache. Voprosy psichologii Nr.1. (auf russisch) (zitiert nach Westhoff, 1987)

Mitchell, D.C. (1983): The Process of Reading. A Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read. Chichester u.a.: John Wiley & Sons. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Mitchell, D.C. und Green, D.W. (1978): The Effects of Context and Content on Immediate Processing in Reading. In: Quarterly Journal of Experimental Psychology 30. S. 609-636. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Moll, L.C. (1990): Vygotsky and Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Molnar, A. und Lindquist, B. (1989): Changing Problem Behavior in Schools. San Francisco: Jossey-Bass. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Morgan, John (1983): Once upon a time. Cambridge: CUP.

Morgan, John, Rivolucri Mario(1986): Vocabulary. Oxford. OUP.

Moskowitz, G. (1978): „Dare to share: humanistic techniques in the second-language class.“ SPEAQ Journal, 4, S. 25-33. (zitiert nach Legutke/Thomas 1991)

Müller, Martin u.a. (1997): Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Munby, John (1978): Communicative Syllabus Design. Cambridge u.a.:Cambridge University Press.

Murray, Heather (1995): Inside Dictogloss - an investigation of a smallgroup writing task.
Neuner, Gerd u.a. (1986): Deutsch aktiv neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene Berlin u.a.: Langenscheidt.
Neuner, Gerhard (1984): „Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache." In: Zielsprache Deutsch, Heft 1, S. 25.
Neuner, Gerhard, Krüger Michael, Grewer Ulrich (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.
Nisbet, J. und Shucksmith J. (1991): Learning Strategies. New York: Routledge.
Nolasco, Rob, Lois Arthur (1987): Conversation. Oxford: OUP.
Norman, D.A. und D.E. Rumelhart (Hrsg.) (1975): Explorations in Cognition. San Francisco: W.H. Freeman and Company. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Nunan, David (1987): Communicative Language Teaching: making it work. English Language Teaching Journal 41: 136-45.
Nunan, David (1988b): Syllabus Design. OUP.
Nunan, David(1988a): The learner-centred curriculum. CUP
Nunan, David (1989): Designing tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP.
Nunan, David (1993): Task based Syllabus Design: selecting, grading and sequencing tasks. In: G. Crookes and S.M. Gass (Hrsg.) Tasks in a Pedagogical Context. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
Nuttall, Christine (1996): Teaching Reading Skills in a foreign language. Halley Court: Heinemann.
O`Malley, Michael und Chamot, Anna (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: CUP.
Oller, J.W. (1971): Language use and foreign language learning. In: International Review of Applied Linguistics, 9. S.161-168. (zitiert nach Stevick 1996)
Oller, J.W. und Tullius, J.R. (1973): Reading Skills of Non-native Speakers of English. In: IRAL 11, S. 69-80. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Oller, J.W.Jr. and Richards J.C. (Hrsg.) (1973): Focus on the Learner. Rowley, MA: Newbury House.
Ortner, Brigitte (1996): Wie alternativ sind die „alternativen Methoden"?. Universität Wien: Dissertation.
Oxford, R. und Ehrmann, M. (1993) Second language research on individual differences. In: Annual Review of Applied Linguistics, 13, 188-205. (zitiert nach Williams/Burden 1997).
Oxford, Rebecca (1990): Language Learning Strategies: what every teacher should know. New York: Newbury House.
Pajares, M.F. (1992): Teacher`s beliefs and educational research: clearing up a messy construct. In: Review of Educational Research, 62(3), 307-32. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Parreren, C.F. van, (1972) Lernprozeß und Lernerfolg. Braunschweig. (zitiert nach Westhoff, 1987)
Parreren, C.F. van, (1975): Algorithmen en heuristieken in het onderwijs, Pedagogische Studien (52), S. 394-405. (zitiert nach Westhoff 1987, S.68 f.)
Perfetti, C.A. (1979): Reading skill and the identification of words in discourse context. In: Memory and Cognition 7, S. 273-282. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Perfilova, G. (1984), Zur Bedeutung der strukturell-semantischen Orientierung beim Lesen von Fachliteratur. In: Deutsch als Fremdsprache 21, S. 110-114.
Petit, Jean (1985): De l`enseignement des langues secondes à l`apprentisage des langues maternelles, Paris. (zitiert nach Butzkamm 1993)
Petit, Jean (1987): Acquisition linguistique et interférences. Paris: Publication de l`Association des Professeurs de Langues Vivantes. (zitiert nach Butzkamm 1993)
Pfeifer, Waldemar (1986): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. In: Fremdsprache Deutsch 23. 1986, 215-219.
Piaget, Jean (1966): The Origins of Intelligence in Children. New York: International Universities Press.
Piaget, Jean (1972): The Principles of Genetic Epistemology. New York: Basic Books.

Piaget, Jean (1974): To Understand is to Invent. New York: Viking Press.
Pielstick, N.L. (1988): Assessing the learning environment. In: School Psychology International, 9(2). S.111-122. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Pinkus, A.L., K.R. Laughery (1970): Recoding and grouping processes in STM: Effects of subject-paced presentation. In: Journal of Experimental Psychology, 85, 335-341. (zitiert nach Stevick 1996)
Pope, M.L. und T.R. Keen (1981): Personal Construct, Psychology and Education. London: Academic Press.
Porter, D. (1976): Modified Cloze Procedure: A more valid reading comprehension test. In: English Language Teaching Journal, 30, S.151-155. (zitiert nach Westhoff 1987)
Portmann-Tselikas, Paul (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemayer
Portmann-Tselikas, Paul (1997): Deutsch als Fremdsprache - Was tun wir, wenn wir Didaktik machen? In: Germanistische Linguistik 137-138. Hrg v. Gerhard Helbig. S. 211-228.
Prabhu, N.S. (1987): Second Language Pedagogy. Oxford: OUP
Pressley, M., Snyder, B.L., Cariglia-Bull, T. (1987): How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. In: Cormier, S.M., Hagman, J.D. (Hrsg.): Transfer of learning. Contemporary research and applications. San Diego: Academic Press, S. 81-120.
Pring, R. (1984): Personal and Social Education in the Curriculum: concepts and content. London: Hodder and Stoughton.
Prokop, Manfred (1990): Lernen lernen - aber ja! Aber wie? In: Fremdsprache Deutsch. Lernstrategien. 1/1993, S. 12-17.
Puchta, Herbert (1999): Creating a learning culture to which students want to belong: the application of Neuro-Linguistic Programming to language teaching. In: Arnold, Jane (Hrsg) Affect in Language Learning. Cambridge: CUP. S. 246-259.
Puchta, Herbert, Schratz, Michael (1984): Handelndes Lernen im Englischunterricht. 3 Bände. München. Hueber.
Puchta, Herbert, Schratz Michael (1993): Teaching Teenagers. Model activity sequences for humanistic language learning. Harlow: Longman.
Pulvermüller, Friedmann und Schumann, John.H.: (1994): Neurobiological mechanisms of language acquisition. In: Language Learning, 44 (4), 681-734. (zitiert nach Stevick 1996)
Rabinowitz, Jan (1990): Effects of repetition of mental operations on memory for occurrence and origin. In: Memory and Cognition, 118 (1), 72-82. (zitiert nach Stevick 1996)
Rampillon, Ute (1989): Lerntechniken. In Bausch, K.R. u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Franke Verlag, 215-218
Rankin, E.F. (1974): The measurement of reading flexibility: Problems and Perspectives, Newark, Delaware. (zitiert nach Westhoff 1987)
Rees-Miller, J. (1993): A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. TESOL Quarterly, 27(4), 679-89.
Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (1986): Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
Riedl, Rupert (1981): Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin: Parey.
Rinvolucri, Mario (1984): Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students. Cambridge. CUP.
Rinvolucri, Mario (1999): The humanistic exercise. In: Arnold, Jane (Hrsg) Affect in Language Learning. Cambridge: CUP.
Rivers, W.M. (1968): Teaching foreign-language skills. Chicago und London. (zitiert nach Westhoff 1987)
Rogers, C.R. (1969): Freedom to Learn. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
Rogers, C.R. (1982): Freedom to Learn for the 80s. Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Rosenberg, S. (1982) Handbook of Applied Psycholinguistics. Major Thrusts of Research and Theory. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Rosenshine, B. (1971): Teaching Behaviour and Student Achievements. London: NFER. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Rosenshine, B. und Furst, N. (1973): The use of direct observation to study teaching. In: R. Travers (Hrsg.) Second Handbook on Research on Teaching, 122-83. Chicago: Rand McNally.

Rubin, Joan (1975): What the good language learner can teach us. In: TESOL Quarterly 9, S. 41-51.

Rubin, Joan (1981): The study of cognitive processes in second language learning. In: Applied Linguistics, 1, 117-31.

Rubin, Joan (1987): Learner Strategies: theoretical assumptions, research, history and typology. In: A. Wenden und J. Rubin (Hrsg.) Learner Strategies in Language Learning. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Ruddock, J. (1984): Teaching as an art, teacher research and research-based teacher education. Second Annual Lawrence Stenhouse Memorial Lecture. University of East Anglia. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Rumelhart, D.E. und McClelland, J.L. (1986): Parallel distributed processing. Band 1. Cambridge, Mass.: MIT Press. (zitiert nach O´Malley/Chamot 1990)

Rumelhart, D.E., Ortony, A. (1977): The repreof knowledge in memory. In: Anderson R.C., Spiro, R.J., Montague, W.E: (Hrsg.): Schooling and the acquisition of knowledge, New York. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Rumelhart, David E. (1980): Schemata: The building blocks of cognition. In Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, und William F. Brewer (Hrsg.) Theoretical issues in reading comprehension, 33-58. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Salmon, P. (1988): Psychology for Teachers: an alternative approach. London: Hutchinson.

Savell, J.M., P.T. Twohig und D.L. Rackford (1986) Empirical status of Feuerstein`s Instrumental Enrichment techniques as a method of teaching thinking skills. In: Review of Educational Research, 56 (4), 381-409. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Schank, R.C. (1972): Conceptual dependency: a theory of natural language understanding. In: Cognitive Psychology 3. S. 552-631. (zitiert nach Westhoff 1987)

Schmidt, Richard (1992): Psychological mechanisms underlying second language fluency. In: Studies in Second Language Acquisition, 14(4). S.357-385.

Schneider, B. (1978): Sprachliche Lernprozesse. Lernpsychologische und linguistische Analyse des Erst- und Zweitspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr.

Schön, D.A. (1983): The Reflective Practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.

Schooler, Jonathan W., Rachel Ann Foster, Elizabeth F. Loftus (1988): Some deleterious consequences of the act of recollectin. In: Memory and Cognition, 16(3), 243-251. (zitiert nach Stevick 1996)

Schouten-van Parreren, C. en M. Hoogendoorn (1983): Het raden van de betekenis van onbekende woorden in een tekst. In: Levende Talen 382, S. 266-270. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Seely, Contee, Elisabeth Romijn (1995): TPR is more than commands - at all levels. Berkely, CA: Command Performance Language Institute. (zitiert nach Stevick 1996)

Seiffert, H. (1968): Information über Information. München. (zitiert nach Westhoff 1987)

Selinker, L. (1984): The Current State of IL Studies: An Attempted Critical Summary, in: Davies et. Al. (eds), 332-343.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 10/1972, S. 209-231.

Shimmerlik, S.M. (1978): Organization Theory and Memory for Prose: A Review of the Literature. In: Review of Educational Research 48, S. 103-120. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Singer, H. und Ruddell, R.B. (Hrsg.) (1976): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware: International Reading Association. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Skehan, P. (1989): Individual Differences in Second Language Learning. London: Arnold.
Slobin, I. und Ferguson, Charles A. (Hrsg.) (1973): Studies of child language development. New York: Holt. (nach Butzkamm 1993)
Smith, F. (1971) Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York.
Smith, F. (Hrsg.) (1973): Psycholinguistics and Reading. New York. (zitiert nach Westhoff 1987)
Smith, F. (1978): Reading. Cambridge: Cambridge University Press. (nach Lutjeharms)
Smith, F. und Goodman, K.S. (1973): Twelve easy ways to make learning to read difficult. In: Smith, F. (Hrsg.) (1973): Psycholinguistics and Reading. New York. (zitiert nach Westhoff 1987)
Smith, Marilyn Chapnik (1991): On the recuitment of semantic information for word fragment completion: Evidence from bilingual priming. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 17(2), 234-244. (zitiert nach Stevick 1996)
Smyth, J. (1991): Teachers as Collaborative Learners. Milton Keynes: Open University Press.
Sperber, Horst G. (1989): Mnemotechniken im Fremdsprachenunterricht. München: Iudicium.
Stanovich, K.E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: Reading Research Quarterly 16,S. 32-71. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Steffensen, M.S. (1986): Register, Cohesion and Crosscultural Reading Comprehension. In: Applied Linguistics 7, S.71-85. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Sternberg, R.J. (1983): Criteria for intellectual skills training. In: Educational Researcher, 12(2), 6-12. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Stevens, A.L. und Rumelhart, D.E. (1975): Errors in Reading: An Analysis Using an Augmented Transition Network Model of Grammar. In: Norman/Rumelhart (Hrsg.). S. 136-155.
Stevick, Earl (1986): Images and Options in the Language Classroom. Cambridge: CUP.
Stevick, Earl (1989): Success with foreign languages: seven who achieved it and what workes for them. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
Stevick, Earl W. (1996): Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching. (2nd edition) New York u.a.:Heinle & Heinle Publishers.
Straight, H. Stephen (1994): Some psycholinguistic arguments in favor of the Binghamton LxC model for languages across the curriculum. N H.S. Straight (Hrsg.) Languages across the Curriculum: Translation Perspektives VII, 35-46. Binghamton, NY: Center for Research in Translation. (zitiert nach Stevick 1996)
Sutherland, P. (1992): Cognitive Development Today: Piaget and his critics. London: Paul Chapman.
Taft, M. und Forster, K.I. (1976): Lexical Storage and Retrieval of Polymorphic and Polysyllabic Words. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 15. S. 607-620. (zitiert nach Lutjeharms 1988)
Tarone, Elaine (1980) Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. In: Language Learning 30/2. S.417-431. (zitiert nach Portmann 1991)
Tönshoff, Wolfgang (1995): Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1995, S. 4-15)
Tran, T.V. (1988): Sex differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults aged 40 and over in the United States. In: Sex Roles, 19. S. 747-758. (zitiert nach Williams/Burden 1997)
Tulving, Endel (1962): The effect of alphabetical structuring on memorizing unrelated words. In: Canadian Journal of Psychology, 16, 185-191. (zitiert nach Stevick 1996)
Tulving, Endel (1972): Episodic and semantic memory. In: E. Tulving, W. Donaldson (Hrsg) Organization and memory, 381-403. New York: Academic Press.
Ulijn, J.M. (1981): Reading a foreign language for professional purposes - An outline for a course based on a review of „Lire en francais“. In System 9, 259-266. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Ulijn, J.M. (1986): Cross-language transfer in reading vs. Writing: the CAH revisited in a psycholinguistic perspective. (Manuskript) (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Ur, Penny (1981): Discussions that Work. Task-centred fluency practice. Cambridge: CUP.

Ur, Penny (1988): Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers. Cambridge. CUP.

van Ek, J.A. (1975) The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe.

Van Parreren, C.F. und Shouten-van Parreren (1981): Contextual Guessing: A Trainable Reader Strategy. In: System 9, S. 235-241. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Van Patten, Bill und Cadierno, Teresa (1993): Explicit instruction and input processing. In: Studies in Second Language Acquisition, 15(2), 225-244.

Vogel, Klaus (1990): Lernersprache: Linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.

Von Glasersfeld, E. (1995): Radical Constructivism. London: Falmer.

Vorderwülbecke, Anne und Vorderwülbecke, Klaus (1995) Stufen international. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Stuttgart u.a.: Klett.

Voss, B. (1984): Slips of the Ear. Investigations into the Speech Perception Behavior of German Speakers of English. Tübingen: Gunter Narr.

Wagenaar, W.A. (1978): Het geval van het vergeten weerbericht. In: Wagenaar, W.A., Vroom, P.A., Janssen W.H. (Hrsg.): Proeven op de som. Psychonomie in het dagelijks leven, Deventer. (zitiert nach Westhoff, 1987)

Wajnryb, Ruth (1990): Grammar Dictation. Oxford: OUP.

Wallace, Michael J. (1991): Training Foreign Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press

Wallach, M.A. (1963): Perceptual recognition of approximations to English in relation to spelling achievement. In: Journal of educational Psychology 54, S.57-62.

Wang, M (1983) Development and consequences of students` sense of personal control. In J.M. Levine and M. Wang (Hrsg.) Teacher and Student Perceptions: Implications for learning. Hillsdale, N.J.: LEA. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Warren, P. (1995): An Investigation into the Use of tasks that Develop both Second Language Learning and Thinking Skills with Children. Unpublished MEd thesis. University of Exeter. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. In: Journal of Educational Psychology, 71. S.3-25. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Weiner, B. (1980): Human Motivation. New York: Holt, Rinehart and Winston. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Weiner, B. (1986): An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag. . (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 27, S. 169-185.

Weinrich, Harald (1983): Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie. In: Die Neueren Sprachen, Bd. 82, Heft 3 (1983), S. 200-216.

Weinstein, Claire, Mayer Richard (1986): The teaching of learning strategies. In: Merlin C. Wittrock (Hrsg.) Handbook of research on teaching: Third edition, 315-327. New York: Collier Macmillan.

Wenden, A. (1987): Metacognition: an expanded view of the cognitive abilities of L2 learners. In: Language Learning, 37(4), S. 573-597.

Wenden, A. und Rubin, Joan (Hrsg.) (1987): Learner Strategies in Language Learning. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Westhoff, Gerard J. (1981): Voorspellend Lezen. Groningen.

Westhoff, Gerard J. (1987): Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesen mit Übungsprogrammen. Ismaning: Hueber.

White, R. (1988): The ELT Curriculum, Design, Innovation and Management. Oxford: Blackwell.

Widdowson, H.G. (1975): Stylistics and the Teaching of Literature. Longman Group.

Wienold, Götz (1973): Die Erlernbarkeit der Sprachen. München: Kösel.

Wierlacher, Alois (Hrsg.)(1980): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. 2 Bände. München: Fink, UTB 912 und 913.

Wilkins, D. A. (1976): Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.

Williams, M. (1991): A framework for teaching English to young learners. In: C. Brumfit, J. Moon und R. Tongue (Hrsg.): Teaching English to Children: from Practice to Principle. London: Collins.

Williams, Marion, Burden, Robert L. (1997): Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. Cambridge: CUP.

Wilms, Heinz (1987) Vorwort zu Westhoff, Gerard (1987)

Wode, Henning (1981): Neue Wege zur Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik". In: Englisch Amerikanische Studien 4, S. 509-525.

Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Theorie, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Wright, T. (1987): Roles of Teachers and Learners. Oxford: Oxford University Press.

Wubbels, T. (1993): Teacher-student relationships in science and mathematics classes. In: Fraser, B.J. (Hrsg.): Research Implications for Science and Mathematics Teachers. Band 1. Perth: Curtin University of Technology. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Wubbels, T. Creton, H.A. und Hoomayers, H.P. (1992): Review of research on teacher communication styles with the use of the Leary model. In: Journal ofClassroom Interaction, 27(1). S.1-11. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Wubbels, T. und Levy, J. (1991): A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers. In: International Journal of Intercultural Relations, 15. S.1-18. (zitiert nach Williams/Burden 1997)

Yalden, Janice (1983): The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation. Oxford u.a.: Pergamon Press.

Yorio, C.A. (1971): Some sources of reading problems for foreign language learners. In: Language Learning 21. S. 107-115. (zitiert nach Lutjeharms 1988)

Zawadzka, E. (1983): Ausgewählte psycholinguistische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkung auf die didaktische Praxis. In: Deutsch als Fremdsprache 20, S.14-19.

Zurif, E.B. und Caramazza, A. (1974) Semantic feature representation for normal and aphasic patients. In: Brain and Language, 1(2) 167-187. (zitiert nach Stevick 1996)