



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Le plaisir de lire

Die Förderung des Leseverstehens im
Französischunterricht

Verfasserin

Michaela Gessl - Losenicky

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 347 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

LA Französisch

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Georg Kremnitz

Meinen aufrichtigen Dank an meine Eltern, die mir das Studium ermöglichten, und mich dabei in jeder Hinsicht unterstützten.

Meinem Ehemann Gerhard möchte ich herzlich danken für seine wertvolle Hilfe bei der Textverarbeitung, und dass er mich unermüdlich ermutigte.

Ein besonderer Dank gilt Herrn Univ.-Prof. Dr. Georg Kremnitz für die Betreuung meiner Arbeit und seine freundliche und fördernde Unterstützung.

Das Studium am Institut für Romanistik war für mich eine große Bereicherung.

Inhalt

I. Einleitung	3
I.1. Der Stellenwert des Lesens im Fremdspracherwerb	3
I.2. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.....	6
I.3. Zielsetzung dieser Arbeit	8
II. Das Lesen als interaktiver Prozess.....	11
II.1. Leseforschung	11
1.1. Das erwartungsgeleitete Lesemodell.....	11
1.2. Das datengeleitete Lesemodell.....	12
1.3. Interaktive Lesemodelle	12
II.2. Leserabhängige Faktoren	14
2.1. Gedächtnis	14
2.2. Vorwissen.....	16
2.3. Affektive Faktoren	23
II.3. Textabhängige Faktoren	25
3.1. Der Textbegriff.....	25
3.2. Die kommunikative Funktion von Texten.....	25
3.3. Die Kohärenz von Texten.....	27
III. Teilfertigkeiten des Leseverstehens in der Erstsprache und in der Fremdsprache.....	33
III.1. Visuelle Wahrnehmung	35
III.2. Der lexikalische Zugriff	38
Semantisieren unbekannter Wörter	39
III.3. Phonetische Realisierung.....	42
III.4. Verstehen auf Satzebene.....	44
III.5. Sinnkonstitution.....	48
Fehlendes soziokulturelles Wissen.....	51
IV. Didaktische Konsequenzen.....	53
IV.1. Vorüberlegungen	53
1.1. Die Förderung von Lesefertigkeiten und -Strategien	54
1.2. Die Förderung der Sprachkompetenz	56
1.3. Die Vermittlung kulturspezifischen Wissens	58

IV.2. Textauswahl	60
2.1. Authentische und didaktische Texte.....	60
2.2. Textschwierigkeit	62
IV.3. Die Förderung von Strategien des interaktiven Lesens.....	65
3.1. Vorwissen und Voraussagen	65
3.2. Leseaufgaben als Verstehenshilfen	66
3.3. Erschließen unbekannter Wörter	70
IV.4. Texte als Ausgangspunkt für Kommunikation.....	75
IV. 5. Die Förderung sprachlicher Fertigkeiten.....	76
5.2. Wortschatzerwerb.....	76
5.3. Verstehen von Sätzen	80
5.4. Textverknüpfungsmittel	81
IV.6. Textbeispiele und Vorschläge für eine Didaktisierung	83
6.1. Site Internet: « Vélib. La ville est plus belle à vélo »,.....	85
6.2. Dépliant „Apprenez le français dans le sud de la France“	87
6.3. Article de presse. « La vie ordinaire d’une caissière »,.....	90
6.4. Extraits d’un article de magazine : Document 1 :« Ce que valent vraiment les notes » Document 2 : Caricatures, « Les ‘corection’ ».....	92
6.5. Article de magazine : « Une aventure formidable »,.....	98
6.6. Article de magazine : « La planète bleue en péril »,	102
IV.7. Die Lektüre literarischer Texte	106
V. Schlussbemerkung	111
VI. Résumé.....	113
Literaturverzeichnis	123
Abstract	129
Lebenslauf	131

I. Einleitung

I.1. Der Stellenwert des Lesens im Fremdspracherwerb

In der Erstsprache ist Lesen für die meisten von uns eine Selbstverständlichkeit. Dennoch ist es meist mit einem Ziel verbunden. Wir lesen, um uns zu informieren, um zu lernen, um eine Handlung auszuführen, etwa beim Befolgen einer Bedienungsanleitung oder um uns zu unterhalten. Jede Leseabsicht legt unterschiedliche Leseformen nahe, z.B. das Überfliegen einer Zeitungsseite, das globale Lesen eines Artikels, um zu erfahren, worum es geht, das detaillierte Lesen eines Vertrages oder einer Gebrauchsanweisung. Auch in einem Roman wird, je nach Interesse, nicht jede Seite mit gleicher Intensität und Geschwindigkeit gelesen. Dabei ist uns gar nicht bewusst, wie komplex der Lesevorgang ist und welche verschiedenen Kompetenzen dabei involviert sind.

Lesen in der Fremdsprache erfolgt unter veränderten Bedingungen. Lernende einer Fremdsprache sind nicht wirklich Leseanfänger, den Vorgang der Verarbeitung und Sinnerschließung schriftlicher Zeichen ist ihnen aus der Erstsprache vertraut. Wenn sie die Fremdsprache Französisch lernen, ist ihnen schon eine Vielzahl von Textsorten bekannt.

Im Allgemeinen findet fremdsprachliches Lesen zunächst ausschließlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts statt. Im Unterricht erhalten Texte eine zweifache Funktion: einerseits sind sie „Mitteilung“ und gleichzeitig eine „Ansammlung von Sprachformen“, die den Lernenden als Modell für ihren Spracherwerb dienen. Sie entnehmen den Texten Inhalte und erkennen gleichzeitig, „wie diese in der fremden Sprache eingekleidet erscheinen“. Texte im Fremdspracherwerb sind deshalb so bedeutsam, weil der unmittelbare Kontakt mit Fremdsprache fehlt, und im Unterricht daher Repräsentationen notwendig sind.¹

Im Fremdspracherwerb sind Texte also zunächst vor allem Medien des Lernens. Auch beim inhaltsorientierten Lesen, ohne explizite linguistische Lernziele, findet Spracherwerb statt, in Form einer Festigung von bereits gelernter Lexik und grammatikalischer Strukturen und der Entwicklung sprachlicher Intuitionen. Vor allem für das spätere Lernen ist es wichtig, dass die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, sprachliche Modelle zu erkennen und zu übernehmen. Dies wird „in erster Linie gefördert durch den möglichst ausgedehnten verstehenden Umgang mit Sprache im Kontext.“²

In der Realität des Fremdsprachenunterrichts tritt jedoch häufig die Inhaltsseite von Texten, das verstehende Lesen (und Hören) hinter deren Funktion als Vermittler sprachlicher Strukturen zurück. Die Schüler sollen in erster Linie die sprachlichen Formen erschließen und übernehmen. Dabei ist das Textverstehen nicht Ziel, sondern nur „Zwischenstadium“.³ Lernende sind ohnehin häufig der Auffassung, Leseverstehen beruhe auf dem Verständnis aller Wörter eines Textes. Diese Haltung wird verstärkt, wenn die Auseinandersetzung mit Texten vorrangig die Erarbeitung sprachlicher Strukturen zum Ziel hat.

¹ siehe Edelhoff, 1985, S.8

² siehe Solmecke, 1993, S.43

³ siehe Edelhoff, S.8

Zudem wählen die Lernenden, anders als in der Erstsprache, die Texte, die sie rezipieren, meist nicht selbst aus. Diese sind entweder ihrem sprachlichen Lernniveau angepasst und bieten ihnen wenig Neues oder Wissenswertes. Authentische Texte hingegen, wie sie sie in der Erstsprache lesen, stellen oft eine sprachliche Überforderung dar, und sind deshalb ebenfalls demotivierend.

Der Förderung des Lese- (und Hör) Verstehens wird, wie bereits angedeutet, im Unterricht oft wenig Raum gegeben. Angesichts der Fülle sprachlicher Formen, die erworben, und in sinnvollen Kontexten geübt werden müssen, hat die Schulung produktiver Fertigkeiten Vorrang. Diese Haltung hängt vermutlich auch mit der Annahme zusammen, dass Verstehen vor allem auf ausreichenden Sprachkenntnissen beruht, und sich mit zunehmender Sprachkompetenz gewissermaßen automatisch einstellt.

In der aktuellen Fremdsprachendidaktik und im Lehrplan für das Unterrichtsfach Französisch in den AHS gilt die Schulung der Lesekompetenz als eigenständig zu förderndes Lernziel. Die Fülle an Publikationen zum Lesen in der Fremdsprache weist auf die Wichtigkeit dieses Lernzieles hin. Der Lehrplan legt die Lektüre authentischer Texte und die Förderung verschiedener Leseformen vom ersten Lernjahr an nahe.

Der Aufbau der Kommunikationsfähigkeit ist das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Echte Kommunikation setzt jedoch Verstehen voraus. Auch im Mündlichen benötige ich Hörverstehen, um angemessen auf meinen Gesprächspartner reagieren zu können. In einer Sprache, die ich nicht verstehe, kann ich auch nicht schreiben.

Der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit bedeutet nicht nur das Lernen und Reproduzieren von Ausdrucksmitteln, die typisch für bestimmte Alltagssituationen sind, wie etwa „Einkauf“, „auf dem Bahnhof“ etc. sondern auch das Mitteilen-Können eigener Erfahrungen, Meinungen und Wertungen. Im Fremdsprachenunterricht genügt es also nicht, sprachliche Strukturen zu erarbeiten, sondern es soll auch Möglichkeiten geben, Vorhandenes anzuwenden, mit diesen Strukturen zu experimentieren, Sprechsituationen und Schreibaktivitäten, in welchen die Lernenden das Risiko eingehen können, Fehler zu machen.⁴

Lesetexte, vorausgesetzt sie bieten entsprechende Inhalte, können Ausgangspunkt für Kommunikation im Unterricht sein. Im schriftlichen oder mündlichen Reagieren auf einen Text haben die Lernenden Gelegenheit, Ausdrucksmöglichkeiten auszuprobieren und zu überprüfen, andererseits auch ihre persönlichen Einstellungen und Werthaltungen einzubringen. Wenn den Lernenden entsprechende Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt werden, ist auch die Kommunikation über gelesene Texte schon frühzeitig möglich. Dadurch werden „Wortschatzgebiete, die eigene Gefühle, Meinungen, Stellungnahmen ausdrücken“ erworben und gewinnen „neben Sprechfunktionen, die häufige Alltagssituationen behandeln“ an Wichtigkeit.⁵

Lesetexte, vor allem authentische Texte, sind auch deshalb von besonderem Wert im Fremdsprachenunterricht, weil sie nicht nur Abbildung authentischer Sprache sind, sondern den Lernenden auch Kenntnisse über die Kultur der Zielsprache, über die Lebenswirklichkeit, die Umgangsformen des Landes vermitteln. Dies ermöglicht ihnen

⁴ siehe Schrittester, 1991, S.194, 197

⁵ Schrittester, S.198-199

den Vergleich mit der Kultur, den Lebensgewohnheiten des eigenen Landes. „Kulturelle Kenntnisse sind [...] nicht nur Voraussetzung für die Rezeption anspruchsvoller Texte, sondern auch für alltägliche Kommunikationsvorgänge in einer fremden Sprache.“⁶

Die Art der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Lesetexten im Unterricht ist vermutlich ausschlaggebend dafür, ob es gelingt, die Lesebereitschaft der Lernenden gegenüber fremdsprachlichen Texten, oder gar ihre Freude am Lesen zu wecken. Im Idealfall kann sie dies anregen, „selbständig weiter zu machen, nach eigenem Material zu suchen und außerhalb der Schule einmal Begonnenes fortzusetzen, vor allem dann, wenn die SchülerInnen einen eigenen Zugang zu Texten gefunden haben und diesen nicht mehr hilflos gegenüber stehen.“⁷

⁶ siehe Solmecke, 1993, S.36

⁷ siehe Schrittmesser, 1991, S.200

I.2. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der europäische Referenzrahmen für Sprachen wurde auf Initiative des Europarats seit 1991 entwickelt. Er soll dazu beitragen, das Sprachenlernen und den Sprachunterricht zu intensivieren, mit dem Ziel einer verstärkten Mobilität, einer effizienteren internationalen Kommunikation, des Respekts von Identität und kultureller Vielfalt, eines leichteren Zugangs zu Information, besserer Arbeitsbeziehungen und eines vertieften gegenseitigen Verstehens.⁸

Er beschreibt ausführlich, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Lernenden erwerben müssen, um effektiv in der Fremdsprache kommunizieren zu können. Er berücksichtigt dabei auch den kulturellen Kontext, der den Hintergrund von Sprache bildet. « Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (Cadre européen commun de référence, 2000:9)

Durch die explizite Beschreibung von Lernzielen werden Kurse, Lehrpläne und Nachweise von Sprachkenntnissen transparenter und kohärenter. Dies ermöglicht eine bessere Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen innerhalb eines Landes und auf internationaler Ebene. Indem objektive Kriterien zur Beschreibung von Sprachkompetenz geschaffen werden, wird die gegenseitige Anerkennung sprachlicher Qualifikationen, die in unterschiedlichen Lernkontexten erworben werden, erleichtert.

Der Referenzrahmen berücksichtigt auch den sozialen Kontext, in dem Kommunikation abläuft. Er betrachtet Sprachbenutzer und Lernende als „acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.“ (Cadre européen de référence, 2000:15). Dies impliziert nicht nur sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern eine ganze Reihe von Fähigkeiten, die Sprachbenutzer als „sozial Handelnde“ einsetzen, wie außersprachliches Wissen („les savoirs“), das heißt durch Erfahrung erworbenes Welt- und Alltagswissen, durch Lernen gewonnenes theoretisches Wissen und kulturspezifische Kenntnisse (siehe Abschnitt II.2.2.), aber auch „prozedurales Wissen“ („les savoir-faire“), die Fähigkeit, Handlungen und Prozesse auszuführen. Sprachverwendung involviert auch „persönlichkeitsbezogene Kompetenz“ (les „savoir-être“), d.h. Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen „wie zum Beispiel das Selbstbild und die Sicht anderer Menschen, die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit anderen einzulassen.“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, 2001:23), sowie Lernkompetenz, die umschrieben werden kann als „savoir / être disposé à découvrir l'autre, que ce soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.“ (Cadre européen commun de référence, 2000 :17)

Zur Förderung kommunikativer Kompetenz definiert der Referenzrahmen eine Folge von sechs Niveaustufen zur globalen Beschreibung der Sprachkompetenz von Lernenden. Die

⁸ Die Informationen zum Referenzrahmen wurden entnommen aus: Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000, S.11, 9, 12, 25; sowie aus der deutschsprachigen Version:

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, 2001, S 18,14, 21, 34

Niveaus A1 und A2 entsprechen einer elementaren Sprachverwendung, B1 und B2 einer selbständigen, die Niveaus C1 und C2 einer kompetenten Sprachverwendung.

In einem Raster werden die sechs Niveaustufen – aufgliedert in die sprachlichen Aktivitäten Hören, Lesen, Sprechen („an Gesprächen teilnehmen, „zusammenhängendes Sprechen“) und Schreiben - dargestellt. Dieser Raster dient in erster Linie den Lernenden zur Selbstbeurteilung und zur Festlegung ihrer Lernziele. Der Referenzrahmen hat also auch zum Ziel, den Spracherwerbsprozess für die Lernenden selbst übersichtlicher zu machen und damit ihre Autonomie, das selbstbestimmte Lernen, zu fördern. Sie sollen ein Bewusstsein für die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln und selbst erreichbare, realistische Lernziele festlegen können.

Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit interessiert vor allem die Kompetenzbeschreibung der Fertigkeit Lesen. Diese soll hier in allen sechs Niveaustufen angeführt werden:

A1 Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

A2 Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.

B1 Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

B2 Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.

C1 Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.

C2 Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire. (Cadre européen commun de référence, 2000:26-27)

Betrachtet man den gesamten Globalraster, so zeigt sich, dass rezeptive und produktive Fertigkeiten in diesem Ansatz eine gleich starke Gewichtung haben. Auch Verstehenskompetenz muss, so scheint es, von Beginn an aufgebaut und entwickelt werden.

Die Annahme von Niveaustufen ist bis zu einem Grad willkürlich, denn die Kompetenz von Sprachbenutzern lässt sich meist nicht eindeutig einer der Niveaustufen zuordnen.

Wahrscheinlicher ist, dass Lernende in den Teilfertigkeiten über unterschiedliche Kompetenz verfügen, also zum Beispiel im Sprechen weiter fortgeschrittener sind als im Schreiben, oder das Verstehen besser ausgeprägt ist als die produktiven Fertigkeiten. Im Hinblick auf die Festlegung von Lernzielen ist es dennoch nützlich, den Sprachlernprozess in Abschnitte zu gliedern. Tatsächlich haben die meisten aktuellen Lehrwerke und Institutionen vor allem der Erwachsenenbildung in ihrer Kursplanung bereits den Referenzrahmen als Grundlage.

I.3. Zielsetzung dieser Arbeit

Lernende einer Fremdsprache werden wieder zu ungeübten Lesern, sie müssen wieder langsam, Wort-für-Wort lesen, oft ohne den Sinnzusammenhang zu verstehen. Der Weg vom mühevollen ‚Entziffern‘ zum geübten Lesen, zur Motivation, fremdsprachige Texte aus Interesse oder zur Unterhaltung zu lesen, ist ein langer Prozess. Häufig behalten auch fortgeschrittene Lernende diese Lesegewohnheiten bei und sind daher nicht bereit, außerhalb des Unterrichts oder nach dem Schulabschluss zu fremdsprachigen Texten zu greifen.

Diese Beobachtung und die eigene Erfahrung mit fremdsprachigen Texten, die Freude am Lesen französischsprachiger Literatur; Medientexte etc. und, dadurch eine ‚fremde‘ Kultur zu entdecken, haben mich bewogen, im Rahmen dieser Arbeit, fremdsprachliches Lesen genauer zu betrachten, um besser zu verstehen, wo genau die Schwierigkeiten dabei liegen, und wie man diesen im Unterricht begegnen kann.

Im ersten, dem theoretischen Teil dieser Arbeit werden daher zunächst die Grundlagen des Textverstehens untersucht. Das Lesen wird heute als eine Aktivität gesehen, an der Leser und Text gleichermaßen beteiligt sind. Textverstehen hängt sowohl von den Eigenschaften des Lesers als auch von jenen des Textes ab.

Daher werden zunächst einerseits die kognitiven Voraussetzungen des Lesers (sprachliches und außersprachliches Wissen), und auch affektive Faktoren, die das Verstehen beeinflussen, beschrieben. Dabei zeigt sich, welche Kompetenzen Lernende einer Fremdsprache, in diesem Fall des Französischen, bereits mitbringen und welche sie neu erwerben müssen. Zu klären ist in diesem Abschnitt auch, auf welche Weise Texte zum Leseverstehen beitragen. Das Wissen über Textsorten und ihre konventionalisierte sprachliche Gestaltung, das Lernende einer Fremdsprache in unterschiedlicher Ausprägung ebenfalls besitzen, kann in der Folge bei der Aufbereitung von Texten für den Unterricht nützlich sein.

Der dritte Abschnitt ist der Beschreibung des Lesens auf allen Ebenen gewidmet, von der Worterkennung und –semantisierung, über die syntaktische Verarbeitung zum Textverstehen. Ziel ist dabei, die Unterschiede zwischen erst- und fremdsprachlichem Lesen, mit besonderem Bezug zum Französischen, herauszufinden, und zu klären, ob die Schwierigkeiten fremdsprachlichen Verstehens nur sprachlicher Natur sind.

Die didaktischen Konsequenzen (Kapitel IV) bestehen darin, auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse, Möglichkeiten vorzustellen, die Lernenden in ihrem Lese’lern’prozess zu unterstützen. Sie sollen einerseits ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Erstsprache beim Lesen in der Fremdsprache besser nützen und andererseits

Strategien entwickeln, sprachlichen Schwierigkeiten, z.B. Wortschatzproblemen, besser zu begegnen.

Dabei spielt die Wahl geeigneter Texte eine wichtige Rolle. Zunächst stellt sich die Frage, ob Lehrbuch- oder Originaltexte sich besser eignen, Lesekompetenz zu fördern. Nützlich ist es vor allem, eine Reihe von Anhaltspunkten zu finden, die die Suche nach authentischen Texten, die die Lernenden nicht überfordern, ihnen aber auch genug Neues, Unbekanntes bieten, erleichtern.

Danach werden konkrete Aktivitäten und Übungen beschrieben, um die genannten Ziele zu erreichen, das heißt zum einen gilt es, Strategien zu fördern, z.B. das Mobilisieren von Vorkenntnissen, zweitens die Sprachkompetenz der Lernenden, ihre Wahrnehmung sprachlicher Hinweise und Strukturen zu verbessern. Die meisten der vorgeschlagenen Aktivitäten werden durch Anwendung auf konkrete Textbeispiele illustriert.

Der Abschluss der Arbeit ist der Lektüre literarischer Texte im Unterricht gewidmet, der Frage nach den Unterschieden zu nicht-fiktionalen Texten, und den Möglichkeiten authentischer, lebendiger Kommunikation, die sich daraus im Unterricht ergeben.

II. Das Lesen als interaktiver Prozess

II.1. Leseforschung

Verstehen ist kein passives Aufnehmen von Information, sondern ein aktiver Prozeß, in dem die Lernenden eigenes Wissen, eigene Lese- und Verstehensstrategien einsetzen. (Krumm, 1990:20)

Diese Feststellung von Krumm fasst sehr gut den Standpunkt der heutigen Leseforschung sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache zusammen.

Im Mittelpunkt der Forschung steht nicht der Text, sondern der Leser mit seinen kognitiven Funktionen wie Wahrnehmung und Gedächtnis und seinen Vorkenntnissen. Der Lesevorgang wird als Akt als Handlung beschrieben. Die Komplexität des Leseprozesses zeigt sich an der fast unüberschaubaren Anzahl von Publikationen zum Leseverstehen und an der Vielfalt an Erklärungsmodellen, die teilweise sehr voneinander abweichen.

Untersucht wird zunächst immer das muttersprachliche Leseverstehen, die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die Erforschung des fremdsprachlichen Lesens und für didaktisch orientierte Forschung. Übereinstimmend wird festgestellt, dass das Lesen eine "komplexe Tätigkeit" ist, "die mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen, unter sehr ungleichen Bedingungen und mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Kompetenz stattfinden kann." (Lutjeharms, 1994:36)

In den 70er Jahren standen einander zunächst zwei einander widersprechende Erklärungsmodelle des erstsprachlichen Lesens gegenüber:

1.1. Das erwartungsgeleitete Lesemodell

Die wichtigsten Vertreter dieses Modells sind Smith und Goodman.⁹ Laut Smith ist nicht die Information des Textes für das Verstehen ausschlaggebend, sondern in erster Linie das Vorwissen des Lesers: „the brain - our prior knowledge of the word - contributes more information to reading than the visual symbols as the printed page.“ Unsere Wahrnehmung, und dies gilt auch für die Wahrnehmung von Buchstaben und Wörtern beruht also auf "minimaler Information". Dies ist der Grund, warum Wortidentifikation auch möglich ist, wenn in einem Satz eine Reihe von Buchstaben fehlt, und warum zumindest englischsprachige Leser auch das fehlende Wort in folgendem Satz mühelos ergänzen können:

„A m.. was walk... d..n the s....t c.r..ing a gr..n“

Das Lesen ist nach Auffassung von Goodman und Smith ein Prozess des ständigen Vorhersagens aufgrund der bereits gelesenen Textinformation und von Vorwissen. Der Leser entnimmt Stichproben aus dem Text, bildet Hypothesen, die in der Folge bestätigt oder korrigiert werden, bildet neue Hypothesen usw. Dies betrifft nicht nur die Ebene der globalen Sinngebung, sondern Hypothesenbildung findet auf allen Ebenen des

⁹ Smith, F., 1971, Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. New York.; Goodman, Kenneth S., 1967. „Reading: a psycholinguistic guessing game“. In: Journal of the Reading Specialist 6/4. S.126-135. Bei der Beschreibung des Modells von Smith und Goodman siehe Schier, 1990, S.153

Leseprozesses statt, einschließlich der Worterkennung. Voraussage und Hypothesenbildung sind dieser Auffassung zufolge die geübte Form des Lesens, während "der ungeübte Leser den Umweg über die Identifikation von Buchstaben bzw. Wörtern geht." Die didaktische Konsequenz aus diesem Erklärungsmodell für den Leseunterricht sowohl in der Muttersprache wie in der Fremdsprache wäre, die Lernenden zu trainieren, von der Bedeutungsebene auf die "visuelle Gestalt" zu schließen.¹⁰

1.2. Das datengeleitete Lesemodell

Dieses im Rahmen der kognitiven Linguistik entwickelte Modell sieht den Lesevorgang als ausschließlich datengeleiteten Prozess. Die eintreffende visuelle Information wird in Teilprozessen verarbeitet, die in hierarchischer Abfolge, von der graphphonischen zur semantischen Ebene, von konkret zu abstrakt, verlaufen. Der wichtigste Vertreter dieses Lesemodells ist Gough, der eine Interaktion höherer und niederer Verarbeitungsebenen, zwischen daten- und wissensgeleiteten Prozessen beim Leseverstehen vollkommen ausschließt.¹¹ Im Vordergrund stehen die Prozesse auf den unteren Verarbeitungsebenen, das heißt auf der lexikalischen und auf der syntaktischen Ebene.

Ziel einer Lesedidaktik wäre nach diesem Modell eine Automatisierung auf den unteren Ebenen, also eine automatische Worterkennung, Bedeutungszuordnung und syntaktische Analyse. Für erfolgreiches Verstehen ist entscheidend,

inwieweit die nur in begrenztem Ausmaß verfügbare Verarbeitungskapazität auf untergeordnete Verarbeitungsprozesse [...] gerichtet werden muß. Laufen diese Prozesse automatisch ab, so wird Verarbeitungskapazität frei für übergeordnete Prozesse im semantic memory. (Schier, 1990:153)

1.3. Interaktive Lesemodelle

Zu Beginn der achtziger Jahre fand die Leseforschung einen Kompromiss zwischen diesen extremen Haltungen. Sie betrachtet seither das Leseverstehen als eine Interaktion zwischen datengeleiteten (aufsteigenden oder „bottom-up“) Prozessen und zwischen wissensgeleiteten (absteigenden oder „top-down“) Prozessen; als ein Zusammenwirken „von Information, die der Text in graphischer Form enthält, und von konzeptueller Information, d.h. den kognitiven Strukturen des Lesers [...]“. (Burkhardt, 1995:75)

Die Informationsverarbeitung erfolgt auf verschiedenen Ebenen, der graphphonischen, der lexikalisch-formalen, der syntaktischen und der semantischen Ebene (ähnlich wie Gough es beschrieben hat). Diese verschiedenen Prozesse interagieren miteinander. Das Leseverstehen beruht auf dem Zusammenwirken zwischen den

¹⁰ Smith, S.222f., siehe Schier, 1990, S.153

¹¹ Gough, Philipp B.: One second of reading, in: Harry Singer, Robert B. Rudell: Theoretical models and processes of reading Newark, Delaware, 1976, S.509-535, siehe Lutjeharms, 1994, S.37

Verarbeitungskomponenten auf den genannten Ebenen. Höhere Verarbeitungsebenen wirken sich dabei positiv auf niedrigere Prozesse aus: Buchstaben werden besser im Wortkontext, Wörter besser im Satzkontext wahrgenommen, Sätze sind im Zusammenhang des Textthemas leichter zu verstehen.¹² Der Leser nützt also sowohl den sprachlichen als auch den außersprachlichen Kontext.

Die Interaktion zwischen aufsteigenden und absteigenden Prozessen beim Lesen, insbesondere die beim Leser vorhandenen Wissensstrukturen und vom Text ausgehende Informationen, werden im Rahmen der folgenden Abschnitte genauer erläutert.

¹² siehe Grotjahn, 1995, S.535

II.2 Leserabhängige Faktoren

2.1. Gedächtnis

Im Allgemeinen wird das menschliche Gedächtnis von Leseforschern (die sich auf Daten der kognitiven Psychologie und der Psycholinguistik stützen) in Form von drei Speichern beschrieben:

- dem sensorischen (oder Gegenwarts-) Gedächtnis
- dem Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis
- und dem Langzeitgedächtnis¹³

Beim Lesen werden am Beginn der Informationsverarbeitung die eintreffenden visuellen Reize vom sensorischen Gedächtnis aufgenommen. Laut Lutjeharms werden dabei bereits Buchstaben oder Buchstabenkombinationen als Einheiten erkannt. Nach Karchers Auffassung werden die visuellen Reize kurzfristig detailgetreu, gewissermaßen „prälinguistisch“ in Form von „Linien, Kurven oder Winkel“ festgehalten, noch nicht als Grapheme oder Wörter.¹⁴

Dem Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis kommt die Hauptaufgabe bei der Informationsverarbeitung zu. Die visuellen Informationen werden mit Hilfe von Prozessen wie selektiver Aufmerksamkeit und Mustererkennung weiterverarbeitet. Dies ist nur möglich durch das ständige Abrufen von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis.¹⁵ Die Identifikation von Buchstaben, Buchstabenkombinationen und Wörtern erfolgt aufgrund bekannter Muster, die im Gedächtnis repräsentiert sind. Das Evozieren von Wortbedeutungen und Konnotationen ist möglich aufgrund begrifflicher Gedächtnisrepräsentationen. Auf der Basis des Wissens um syntaktische und semantische Zusammenhänge können Beziehungen zwischen sprachlichen Elementen hergestellt werden. Daraus werden bedeutungstragende Einheiten geschaffen, die ins Langzeitgedächtnis aufgenommen werden können. Da die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses sehr begrenzt ist, muss es sich rasch ‚leeren‘, einerseits durch Vergessensprozesse, andererseits durch die Integration der sinntragenden Elemente in das Langzeitgedächtnis.¹⁶

Geübte Leser brauchen kaum Arbeitsgedächtnis-Kapazität für Prozesse wie Wortidentifikation, sie können rasch Wörter zu komplexeren Sinneinheiten zusammenfassen. Dies erleichtert die Aufnahme ins Langzeitgedächtnis. Beginnende Leser hingegen brauchen den Großteil der Arbeitsgedächtnis-Kapazität für die Worterkennung, indem sie Buchstabe für Buchstabe lesen. Dies verlangsamt den Leseprozess und erschwert die globale Sinngebung. Somit hängt die Leistung des Arbeitsgedächtnisses unmittelbar mit der Lesefertigkeit zusammen.¹⁷

Im Langzeitgedächtnis ist unser gesamtes Wissen gespeichert. Im Gegensatz zum Arbeitsgedächtnis ist seine Aufnahmekapazität unbegrenzt. Es können ständig neue Informationen integriert und theoretisch auch unbegrenzt lange behalten werden.

¹³ siehe Lutjeharms, 1994, S.40;

¹⁴ Karcher, 1994, S.54

¹⁵ siehe Karcher, S.55; Lutjeharms, 1988, S.43

¹⁶ siehe Übleis, 1985. S.516

¹⁷ siehe Lutjeharms, 1994, S.41

Deshalb repräsentiert das Langzeitgedächtnis alle Erfahrungen und Kenntnisse eines Individuums, sein gesamtes überdauerndes Wissen von der Welt, einschließlich der Erst- und Fremdsprache, also all das, was das Individuum für seine Zukunft als unabdingbar ansieht. (Karcher, 1994:58)

Im Allgemeinen werden eine semantische und eine episodische Komponente des Langzeitgedächtnisses angenommen. Das semantische Gedächtnis enthält die abstrahierten Kenntnisse unabhängig vom situativen Kontext.

Dieses Wissen ist "verbaler und enzyklopädischer Natur". Es wird also eine Trennung zwischen begrifflichem Wissen und Sprachwissen angenommen. Die gespeicherten sprachlichen Kenntnisse sind als internes (mentales) Lexikon zu denken. In diesem inneren Lexikon sind die Bedeutungen lexikalischer Einheiten repräsentiert, sowie ihre grammatischen Eigenschaften und Regeln für deren Handhabung und Verknüpfung (orthographische, phonologische, morphologische, syntaktische, semantische Eigenschaften und Regeln).¹⁸

Die Repräsentation des begrifflichen (enzyklopädischen) Wissens existiert, so Karcher, unabhängig von der Sprache, ist „also für mehrere Sprachen zugänglich“. Auch nach Raupachs Auffassung ist zu trennen „zwischen dem lexikalischen System einer Sprache [...] und den Repräsentationen der kognitiven Konzepte, die sich sprecherindividuell aus jeweils subjektiven Erfahrungsinhalten entwickelt haben“. Er verweist darauf, dass Sprachen „einzelne Konzepte unterschiedlich lexikalisieren“ und „dass es nicht immer dieselben Konzepte oder Konzeptverknüpfungen sind, die lexikalisiert werden.“ Er nennt als Beispiel Anglizismen wie „show business, disc-jockey“. Deren Konzepte sind für viele französische Sprecher nicht identisch mit jenen der Ersatzwörter „industrie du spectacle, animateur“.¹⁹

Im episodischen Gedächtnis werden konkrete Informationen mit lokalem und chronologischem Kontext gespeichert. Sie basieren häufig auf persönlichen Erlebnissen und haben daher autobiographischen Bezug. Ihre Abrufbarkeit ist zusammenhangsbedingt, das heißt nur bei Verfügbarkeit bestimmter Erinnerungen möglich.²⁰

Laut Lutjeharms gilt heute als gesichert, dass neue Wörter, sowohl in der Erst- wie auch in der Fremdsprache über das episodische Gedächtnis, das heißt kontextgebunden erworben werden. Bevor ein neues Wort im semantischen Gedächtnis gespeichert wird, wird es im Allgemeinen zunächst mehrmals im Kontext wiedererkannt, und kann auch vorerst nur in einem bestimmten Kontext abgerufen werden.

Beim Lernen einer Fremdsprache dürfte der Erwerb neuer Lexik, so Lutjeharms, „anfänglich über eine direkte Verbindung zum muttersprachlichen Lexikon“ zustande kommen, „aber bei fortschreitender Entwicklung zu einem neuen Lexikonsystem ausgebaut werden“. (Lutjeharms, 1988:149, 150) Dass bei fortgeschrittener Kompetenz fremdsprachliche Wörter direkt mit dem Begriff und nicht mit dem muttersprachlichen Wort assoziiert werden, zeigte sich bei einer Untersuchung: „Die Verbindung zwischen einem Bild und einem Wort in der Fremdsprache kam schneller als die zwischen einem Wort in der Muttersprache und einem in der Fremdsprache zustande.“ (Lutjeharms, 1988:149). Laut Lutjeharms kann man in der Fremdsprache denken, „wenn die

¹⁸ siehe Karcher, 1994, S.70; vgl. Lutjeharms, 1988; S.42

¹⁹ siehe Raupach, 1994, S. 26

²⁰ vgl. Lutjeharms, 1988, S.42; Karcher, S.71

Verbindung zwischen fremdsprachigen Wortrepräsentationen [...] und dem semantischen Gedächtnis unmittelbar und nicht mehr über die Ausgangssprache geschieht“.
(Lutjeharms, 1988:167)

2.2. Vorwissen

„Verstehen ist wissensintensiv: ohne adäquates Wissen und ohne verlässliche Enkodierstrategien lassen sich erforderliche mentale Repräsentationen nicht bilden.“²¹ Die Bedeutung des Vorwissens beim Verstehensprozess ist heute unumstritten und ein vieldiskutierter Aspekt in der neueren Leseforschung. Im Folgenden sollen die Kenntnis- und Erfahrungsstrukturen, die beim Lesen aktiviert werden, kurz dargestellt werden.

2.2.1. Weltwissen

„Die Schuhe sind kaputt, bring sie doch bitte zum“ Wenn wir diesen unvollständigen Satz lesen, können wir eigentlich nur mit „Schuster / Schuhmacher“ fortsetzen. (Krumm, 1990:21)

Dieser Schluss beruht auf dem Weltwissen des Lesers, das als Abstraktion unserer Erfahrungen im Langzeitgedächtnis gespeichert ist. Aufgrund dieses Welt- oder Alltagswissens können wir plausible Zusammenhänge in Gesprächen und beim Lesen von Texten herstellen. Der Satz „John verbrannte sich die Hand, weil er den Herd berührte.“ ist für uns nur dann verständlich, wenn wir schließen: „Der Herd war heiß.“ (Schwarz, 1992:154)

Viele Informationen werden also beim Sprechen oder in Texten nicht explizit ausgedrückt, sie müssen durch Inferieren erschlossen werden. Laut Solmecke (1993:18) ist „kein Text wirklich vollständig [...] in dem Sinne, dass er alle für den Hörer/Leser für das Verstehen benötigten Informationen zu 100% enthält“. Daher ist außersprachliches Wissen für das Verstehen ebenso notwendig wie Sprachkenntnisse.

Schemata und Scripts

Ein Erklärungsmodell, das versucht, im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissensstrukturen zu beschreiben, und das auch in der Leseforschung eine Rolle spielt, ist die „Schema-Theorie“. Demzufolge setzt sich unser ‚Wissen von der Welt‘ aus einer Vielzahl von Schemata zusammen. Schemata werden beschrieben als strukturierte Repräsentationen vorausgegangener Erfahrungen. Sie „gelten als stereotype und abstrakte dynamische Organisationseinheiten“ unseres Wissens. (Karcher, 1994:80)

Wir besitzen Schemata von Gegenständen (z.B. Baum, Gesicht), von Fakten (z.B. das Berühren von heißen Gegenständen verursacht Verbrennungen), von Vorgängen (z.B. ein Auto lenken, Wäsche waschen), von „bestimmten sozialen Situationen (z.B. ‚auf einer Party‘) und stereotypisierten Handlungssequenzen mit Interaktionen verschiedener Akteure und einem bestimmten Ziel“ (z.B. „Essen in einem Restaurant“, Bahnfahrt, Einkaufen).²²

²¹ siehe Finkbeiner, 1996, S.95

²² siehe Karcher, 1994, S. 80, bzw. Stiefenhöfer, 1986, S.32

Schemata sind abstrakt: „Sie werden in Form von Netzwerken dargestellt, wobei die konzeptuellen Einheiten als Variablen [...] konzipiert sind. Die Variablen werden in Verstehensprozessen mit konkreten Werten [...] besetzt“ (Schwarz, 1992:88) Schwarz illustriert dies an einem einfachen Schema, dem „Geben-Schema“, das die grundlegenden Konzeptvariablen „Geber“, „Empfänger“ und „Gabe“ besitzt. Diese werden je nach Situation durch bestimmte Instanzen gefüllt, z.B. „Martin gibt Birgit das Buch.“ „Nicht explizit genannte Einheiten werden inferiert, d.h. vom jeweiligen Schema hinuzugesteuert.“ Im Satz „Martin bekam ein Buch.“ wird automatisch ein Geber ergänzt. (Schwarz, 1992:89)

Komplexe Schemata wie Standardsituationen und stereotype Handlungsabläufe werden auch als Scripts bezeichnet. Als Beispiel ist das „Restaurant-Script“ zu nennen. Es umfasst bestimmte Rollen (Gast, Kellner), Requisiten (Tische, Speisekarte, etc.) und mehrere Szenen (Bestellen, Essen, Bezahlen, etc.). Scripts sind hierarchisch aufgebaut, die Handlung „Bestellen“ besteht ihrerseits aus verschiedenen Ereignissen.²³ Meist werden in Texten Scripts nicht vollständig angeführt, wie z.B. in folgendem kurzen Textauszug aus einem Roman:

Hector et Édouard se retrouvèrent pour dîner dans un très bon restaurant, tout en haut d'une tour. C'était magnifique, on voyait les lumières de la ville et les bateaux sur la mer. Mais Édouard n'avait pas l'air d'y faire attention, il regardait surtout la carte des vins.

*- Français, italien ou californien ? demanda-t-il tout de suite à Hector. ...
(François Lelord, Le Voyage d'Hector)*

Das Restaurant-Script wird hier explizit evoziert. Daneben wird nur eine „Requisite“ ‚carte des vins‘ genannt. Aufgrund von Schema-Wissen, können Leser die nicht erwähnten Requisiten und Handlungen inferieren. (Schwarz, 1992: 90) Die Konstituente ‚carte des vins‘ aktiviert wiederum Schema-Wissen. Dadurch kann die Frage „Français, italien ou californien?“ richtig interpretiert werden.

Schemata und Scripts werden mit zunehmender Erfahrung erweitert, präzisiert und modifiziert.

„Während das Kind allmählich grundlegende enzyklopädische Schemata erwirbt und damit erst richtig kommunikationsfähig wird, eignet sich der Erwachsene über neue Wissensgebiete weitere Schemata an und erweitert damit seinen Verstehenshorizont.“ (Karcher, 1994:82)

Lese- und Hörverstehen ist aus der Sicht der Schematheorie die Konkretisierung entsprechender Schemata (bzw. Skripts), die im Text durch bestimmte Anhaltspunkte evoziert werden: Wie das oben zitierte Beispiel zeigt, werden im Text nicht erwähnte Aspekte aufgrund der Aktivierung von Schema-Konstituenten ergänzt. Das Inferieren impliziter, als bekannt vorausgesetzter, Informationen ist eine wichtige Funktion von Schemata in Verstehensprozessen. Allerdings ist in der Leseforschung nicht gänzlich geklärt, wie diese Wissensstrukturen aktiviert werden, ohne dass es zu einer Überlastung des Gedächtnisses kommt.

²³ siehe Burkhard, 1995, S.86 bzw. Schwarz, 1992, S.89

Die meisten Texte setzen sowohl elementares Weltwissen als auch komplexe Schemata zu unterschiedlichen Konzepten voraus. Beim Lesen einer Zeitung etwa benötigen wir umfangreiches Wissen, das weit über unseren persönlichen Erfahrungsbereich hinausgeht (z.B. über politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche Institutionen). Das Konzept „Klimaschutz-Konferenz“ in einer Schlagzeile aktiviert bei Lesern Schemata, die sie aus vorangehenden Artikeln zu diesem Thema und durch andere (länger zurückliegende) Lernprozesse erworben haben. Es enthält z.B. die Komponenten ‚Klima‘ (mit den Subschemata Temperatur, Hitze, Regen, Trockenheit), ‚Klimaveränderung‘, ‚Erderwärmung‘, ‚Treibhauseffekt‘, ‚Umweltverschmutzung‘, ‚CO₂-Emissionen‘, etc. Beim Erstellen eines Assoziogramms würden Sprachbenutzer wahrscheinlich sowohl gemeinsame, als auch unterschiedliche Begriffe evozieren.

Wie wichtig das Vorwissen für das Textverstehen ist, zeigt sich, wenn wir Fachtexte lesen, zu deren Thematik wir keine oder kaum Vorkenntnisse haben. Das vermutlich sehr mangelhafte Verständnis liegt hier nicht an einem sprachlichen Defizit, sondern weil uns wesentliche Konzepte und deren Beziehungen fehlen. Je mehr Schemata wir hingegen zu einem Thema besitzen, desto leichter können auch neue Informationen verarbeitet und behalten werden.

Die Schemata, die durch einen Titel und weitere Hinweise im Text ausgelöst werden, wecken ferner in Lesern Erwartungen bezüglich des Inhalts. Dies ‚steuert‘ und erleichtert den Leseprozess, da wir „die potentielle Vielfalt des noch Folgenden [...] von vornherein erheblich eingrenzen“. Neben dem „Inferieren“ ist also das „Antizipieren“ eine weitere wichtige Funktion von Schemata in Verstehensprozessen.

2.2.2. Textwissen

Eine Erwartungshaltung vor dem Lesen entsteht nicht nur aufgrund inhaltlichen Wissens, sondern auch aufgrund der Textsorte. Wenn wir einen Zeitungsartikel vor uns haben, erwarten wir bestimmte Informationen, die in einer spezifischen Form präsentiert werden. Viele Textsorten wie etwa Presseartikel, Werbetexte, Kochrezepte, Briefe, Erzählungen etc. sind schon an ihrer äußeren Form, ihrer graphischen Gestaltung erkennbar und lassen auf unterschiedliche Inhalte schließen. Doch Leser haben auch Kenntnisse über die Struktur, die sprachlichen Merkmale verschiedener Textsorten. In der Literatur zum Leseverstehen werden diese Kenntnisse als formale Schemata oder Textschemata bezeichnet.²⁴

Der Texttitel „Der Hase und der Igel“ aktiviert bei erfahrenen Lesern mit Wahrscheinlichkeit ein „Fabelschema“, das ganz bestimmte Elemente umfasst: Tiere als Protagonisten, eine Auseinandersetzung zwischen diesen, eine Moral.²⁵ Dem liegt wohl ein abstrakteres Textschema zugrunde, das in der Leseforschung am häufigsten beschrieben wird: das „narrative“ Schema, das Wissen über den Aufbau von Geschichten. Es enthält die Komponenten „Ausgangssituation, Komplikation, Lösung, Einschätzung, ...“ und ist ein globales Muster sowohl für das Verstehen als auch für die Wiedergabe von Erzählungen.²⁶

²⁴ vgl. Karcher, 1994, S.142

²⁵ siehe Stiefenhöfer, 1986, S.64

²⁶ siehe Meyer, 1996, S.42; Burkhard, 1995, S.97

Je nach ihrer Erfahrung mit Texten haben Leser Wissen über zu erwartende zahlreiche andere Textsorten gespeichert (Märchen, Briefe, Rezepte, wissenschaftliche Aufsätze, Zeitungsberichte und -kommentare, etc.). Diese Schemata bestehen häufig nicht in abstrakten, den Texten zugrundeliegenden Strukturen wie dem narrativen Schema, sondern in Kenntnissen über strukturelle Eigenheiten, die an der Oberfläche erkennbar sind. In Rezepten erwarten Leser einen bestimmten Inhalt, eine gewisse Lexik und eine Häufung bestimmter grammatikalischer Strukturen (Infinitiv oder Imperativ). In Reiseführern dominiert deskriptive Struktur (z.B. die Beschreibung von Landschaften, Bau- und Kunstwerken, historischen Ereignissen) und eine entsprechende Lexik.

Van Dijk vermutet „eine intuitive Kenntnis“ von Zeitungslesern über den Aufbau von Zeitungsnachrichten. Dieses „news-Schema“ umfasst seiner Meinung nach die Komponenten „Zusammenfassung“ (die aus der Schlagzeile und dem ersten Satz des Artikels besteht) und „Hauptteil“ (die Darstellung der Hauptereignisse, Hintergrundinformationen, Konsequenzen und Kommentare).²⁷

Leser können auch einen Zeitungsbericht von einem Kommentar unterscheiden. Sie können deren Funktion an einzelnen (oben erwähnten) sprachlichen Indikatoren erkennen, aber auch an der Textstruktur, am grammatikalischen und thematischen Aufbau. Leser können, so Adam, intuitiv einen Text als ‚narrativ‘, ‚argumentativ‘ oder ‚deskriptiv‘ identifizieren. In einem Roman kann jeder Leser beschreibende Sequenzen (die oft nur überflogen oder gar übersprungen werden) von erzählenden oder dialogischen Abschnitten unterscheiden.

2.2.3. Weltwissen in der Fremdsprache

Beim Erwerb einer Fremdsprache verfügen Sprachteilnehmer im Allgemeinen bereits über umfangreiches inhaltliches Wissen. Es werden nicht wie beim Erlernen der Erstsprache die Konzepte erworben, sondern in erster Linie neue sprachliche Ausdrücke und Strukturen.

Bei Verstehensprozessen in der Fremdsprache scheinen Schemata und Skripts wichtiger zu sein als in der Erstsprache. In Untersuchungen wurde festgestellt, dass „die Aktivierung des passenden Schemas vor der Lektüre [...] das Verstehen der Leser auch bei relativ geringer fremdsprachlicher Sprachkompetenz positiv beeinflusst“. (Burkhard, 1995:78)

In interaktiven Lesemodellen wird angenommen, dass sprachliche Defizite „durch einen stärkeren Rückgriff auf andere Wissensquellen“ ausgeglichen werden können. Ein Defizit im Bereich der Worterkennung etwa kann durch das Nutzen des Kontextes, also durch den Einsatz von außersprachlichem Wissen, kompensiert werden. Auch gänzlich unbekannte Wörter können bis zu einem gewissen Grad aus dem Kontext erschlossen werden.

Globales Wissen über das Thema beeinflusst laut Burkhard das Verstehen der Gesamtaussage eines Textes. Neben diesem globalen Wissen „gibt es Wissensstrukturen auf niedrigeren Ebenen, wie z.B. die der Bedeutung einzelner Wörter, ...“. Diese Strukturen beeinflussen das Textverstehen „auf einer mehr lokalen Ebene, wie die einzelner Sätze oder Folgen von Sätzen“ und spielen eine wichtige Rolle beim Erschließen unbekannter Wörter.²⁸

²⁷ Van Dijk, T.A., 1986. „News schemata“; siehe Burkhard, 1995, S.97

²⁸ Siehe Burkhard, S.79, 80, 81

Auch Wolff stellt fest, dass fremdsprachliches stärker als erstsprachliches Verstehen von der Aktivierung eigenen Wissens abhängig ist. Dies führt seiner Meinung nach auch häufiger als beim erstsprachlichen Lesen zu Fehl- oder Nichtverstehen. Denn die aktivierten Schemata können aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht immer anhand der Textdaten bestätigt oder korrigiert werden.²⁹ Der Einsatz von außersprachlichem Wissen kann also auch eine Fehlerquelle beim fremdsprachlichen Lesen sein.

Kulturspezifisches Wissen

Zu Verstehensschwierigkeiten kommt es vor allem dann, wenn der Leser nicht über das in der Zielsprachlichen Kultur erforderliche Vorwissen verfügt. Schemata werden vor dem Hintergrund einer bestimmten Kultur erworben, das heißt Leser besitzen in erster Linie Wissen über zahlreiche Bereiche der eigenen Kultur, wie etwa Normen des sozialen Umgangs (z.B. das oben beschriebene Skript des Restaurantbesuchs), Traditionen und Bräuche (z.B. religiöse Feste, Hochzeiten), öffentliche Institutionen, die Politik, Geschichte und Geographie des eigenen Landes, etc.³⁰

Je entfernter das erst- und das Zielsprachliche Land sind, umso relevanter sind diese kulturspezifischen (soziokulturellen) Unterschiede. Frankreich und Österreich weisen zwar als Angehörige Europas viele Gemeinsamkeiten auf, dennoch gibt es in den meisten der genannten Bereiche z. T. auch große Unterschiede. Das Schema der Institution Schule etwa enthält zahlreiche Subschemata, wie ‚Lehrer, Klassenraum, Schulfächer, Noten‘ etc., die zu unserem allgemeinen Weltwissen gehören. Die Kenntnis des französischen Bildungssystems, das sich in vielen Einzelheiten vom österreichischen Unterrichtswesen unterscheidet, ist Teil des kulturspezifischen Wissens. Zum Verständnis von Begriffen wie ‚CE1‘, ‚collège‘, ‚bac S‘, ‚surveillant‘ etc. benötigen die Lernenden zumindest globales Wissen über das französische Schulsystem.

Das Fehlen kulturspezifischen Wissens beeinträchtigt oder verhindert das Leseverstehen, denn die Leser sind gänzlich auf ihre sprachlichen Kenntnisse angewiesen. Neben dem Nichtverstehen kann dies auch zu scheinbarem Verstehen führen, wenn die Lernenden ein Schema der eigenen Kultur aktivieren und den Text oder die Textstelle mithilfe dieses Schemas interpretieren. Laut Burkhard ist dies gravierender als das Nichtverstehen, da die Fehlinterpretation den Lesern meist nicht auffällt.³¹

2.2.4. Sprachliches Wissen

Grundvoraussetzung für erfolgreiches Verstehen sind Sprachkenntnisse. Ebenso selbstverständlich wie das inhaltliche Vorwissen setzen Leser ihr sprachliches Wissen ein. Geübte Leser verarbeiten die sprachlichen Informationen eines Textes weitgehend automatisch, vom Erkennen der Buchstabenkombinationen als Wörter, über deren Semantisierung, dem Erfassen syntaktischer Zusammenhänge bis zum satzübergreifenden Verstehen.

²⁹ siehe Wolff, 1986, S.451

³⁰ vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001, S.104-105

³¹ siehe Burkhard, S.78, Vgl. Karcher, S.255

‚Wörter‘ sind laut Scherfer „im mentalen Lexikon als komplexe Datenstrukturen repräsentiert“. Demnach enthält ein Lexem:

- „phonologische Informationen“, „das Wissen um die Aussprache [...], den Wortakzent“
- „syntaktische Informationen“, das Wissen um die „Wortart“, um die „Valenz“, (d.h. die Eigenschaft eines Verbs oder Adjektivs, Ergänzungen an sich zu binden), „und die syntaktischen Merkmale, die für das Kongruenzverhalten relevant sind.“
- „morphologische Informationen“, das Wissen über „den morphologischen Status“, ob Lexeme Inhalts- oder Funktionswörter sind, ob sie „einfach“ oder „komplex“, „per Derivation oder Komposition gebildet“ sind, über die „Zugehörigkeit zu bestimmten Konjugations- und Deklinationsklassen“, etc.
- „semantische Informationen“ „das Wissen um die Bedeutung [...], die semantischen Merkmale und die lexikalischen Relationen, die semantischen Rollen und Merkmale der Argumente und die Konnotationen“
- einen „Registerindex“ (das Wissen über die Zugehörigkeit zu „einem bestimmten Teillexikon“, z.B. „Soziolekt, Stilebene“ (Scherfer, 1994:191-192)

Neben diesem umfangreichen lexikalischen Wissen verfügen Sprachbenutzer über grammatische Regeln für die Verknüpfung von Lexemen zu Sätzen (z.B. die Bildung und Funktion grammatischen Zeiten und Modalitäten, die Kongruenz von Subjekt und Prädikat, von Nomen, Adjektiv und Artikel, die Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, im Fragesatz) sowie Kenntnisse über textgrammatische Mittel, die die Verbindung zwischen Sätzen herstellen, z.B. Pronomen, Konjunktionen.

2.2.5. Sprachliches Wissen in der Fremdsprache

Beim Erwerb einer Fremdsprache besitzen Lernende neben ihrem Weltwissen auch umfangreiches sprachliches Wissen aus der Erstsprache und möglicherweise aus einer anderen Fremdsprache. Diese Kenntnisse können auf die Zielsprache übertragen werden. Laut Scherfer (1994:195) ist es sogar „unmöglich, vorhandenes Wissen ‚auszublenden‘“. Lernende versuchen, „auf der Basis allgemein- und erstsprachlichen Wissens in der zielsprachlichen Eingabeäußerung Objekte wie Phoneme, Morpheme, Wörter, syntaktische Strukturen, Bedeutungen etc. zu erkennen.“ Bei Strukturgleichheit von Erst- und Zielsprache gelingt diese Übertragung. (Scherfer, 1994:196, 197)

Strukturgleichheit kann zwischen erst- und zielsprachlichen Lexemen bestehen, d.h. deutschsprachige Lernende können bestimmte französische Wörter aufgrund deren orthographischer bzw. phonologischer Ähnlichkeit mit den entsprechenden deutschen Wörtern erkennen, z.B. ‚cigarette, médicament, bibliothèque, police, téléphoner‘. Dies sind aus dem Französischen übernommene Lehn- oder Fremdwörter bzw. Internationalismen. Auch mithilfe von Kenntnissen einer anderen Fremdsprache können bestimmte französische Wörter identifiziert werden z.B. engl. question, invite, famous; fr. question, inviter, fameux. Dabei kommt es jedoch auch zu falschen Übertragungen (sogenannte „faux amis“), z.B. fr. ville – dt. Villa, fr. quartier - dt. Quartier; fr. concours – dt. Konkurs; engl. coin (=Münze), fr. coin (=Ecke) ³²

Für die meisten Begriffe müssen neue Wortformen gelernt werden. Der Erwerb fremdsprachlicher Lexeme umfasst die oben beschriebenen phonologischen,

³² vgl. Zeilinger S.18, 20

syntaktischen, morphologischen und semantischen Eigenschaften. Dabei nützen die Lernenden ihre Kenntnisse aus der Erstsprache, z.B. das Wissen über unterschiedliche Wortarten, die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat, d.h. die Verbkonjugation, über die Valenz, die Existenz von Prä- und Suffixen.

Schwierigkeiten bereiten den Lernenden die Kontraste zwischen Erst- und Fremdsprache. Diese können auf semantischer Ebene liegen.

z.B. rendre quelqu'un heureux – jemanden glücklich machen ; faire rire quelqu'un – jemanden zum Lachen bringen; mettre une heure pour ...- eine Stunde brauchen

Laut Scherfer können semantische Kontraste einerseits in „lexikalischen Lücken“ bestehen, das heißt es gibt für ein erstsprachliches Lexem keine Entsprechung in der Zielsprache. Er nennt das dt. Verb „stecken“, das im Französischen mit „être, enfoncer, fixer“ wiedergegeben wird; z.B. „La clef est sur la porte.“ „Les roues se sont enfoncées dans la boue“ „La lettre était fixée derrière la glace.“

Ein weiteres Beispiel für semantischen Kontrast ist „lexikalische Differenzierung“. So gibt es im Französischen einen Unterschied zwischen „der Wahrnehmungshandlung (regarder, écouter) und der faktischen Wahrnehmung (voir, entendre)...“

z.B. „Il écoutait la radio.“ „Il entendit un bruit“. ³³

Viele Lexeme der Zielsprache haben andere syntaktische Eigenschaften als jene der Erstsprache: z.B. fr. ‚aider quelqu'un‘ (Verb+O4) dt. ‚jemandem helfen‘ (Verb+O3); téléphoner à quelqu'un‘ (Verb+O3) – ‚jemanden anrufen‘ (Verb+O4); ‚demander quelque chose à quelqu'un‘ (Verb+O4+O3) - dt. ‚jemanden nach etwas fragen‘ (Verb+O4+Präp.O).

Die syntaktischen Informationen werden, so Scherfer, erst allmählich gelernt. Bei vielen Lexemen müssen die Lernenden „umfangreiche, differenzierte Informationen behalten...“; z.B. ‚changer‘: ‚Tu as beaucoup changé‘ („N-V“), sich verändern; ‚Paul a changé {d'avis, de chemise, d'adresse ...} („N-V-de N“), „sich verändern in Bezug auf etwas“; ‚changer de train‘ („N-V-de N“), „umsteigen“ etc. ³⁴

Auch bei der Identifikation und beim Erwerb grammatischer Strukturen stützen sich die Lernenden auf ihr Kenntnisse aus der Erstsprache; unter anderem zum Beispiel auf ihr Wissen über die Existenz und die Funktion grammatischer Zeiten. So weist etwa das Passé Composé große strukturelle Ähnlichkeit mit dem Perfekt des Deutschen auf (avoir / être + participe passé bzw. haben / sein + Partizip Perfekt). Allerdings kommt es auch hier zu falschen Übertragungen, z.B. im Gebrauch des Hilfsverbs être; z.B. *je suis été.

Probleme bereitet den Lernenden vor allem die unterschiedliche Funktion von passé composé bzw. passé simple und imparfait (das fälschlicherweise oft mit dem Präteritum des Deutschen gleichgesetzt wird), da es diese Unterscheidung im Deutschen nicht gibt. ³⁵

Auch andere syntaktische Strukturen wie z.B. die ‚mise en relief‘ sind schwieriger zu integrieren, da diese im Deutschen nicht existiert.

³³ siehe Scherfer, 1994, S.201

³⁴ siehe Scherfer, S.203-204

³⁵ siehe Zeilinger, 1998, S.21-22

2.2.6. Deklaratives und prozedurales Wissen

Laut Wolff ist das beschriebene Welt- und Sprachwissen in jeweils zwei Komponenten angelegt, dem deklarativen und dem prozeduralen Wissen.

Deklaratives Wissen ist Faktenwissen: so gehört z.B. der Wortschatz (d.h. die Wortformen und ihre Bedeutungen) zum deklarativen Sprachwissen, das Wissen über Fakten der uns umgebenden Wirklichkeit zum deklarativen Weltwissen. Prozedurales Sprachwissen ist Wissen darüber, wie man Sprache verarbeitet und produziert [...]. Prozedurales Weltwissen ist Wissen darüber, wie man sich in der umgebenden Wirklichkeit richtig verhält. (Wolff, 1990, S. 614)

So zählen etwa „Routineabläufe unseres alltäglichen Lebens“, sogenannte Skripts, wie Einkaufen oder der oben beschriebene Restaurantbesuch, zum prozeduralen Weltwissen. Prozedurales Sprachwissen ermöglicht bei der Sprachverarbeitung zum Beispiel den Zugriff auf den Wortschatz ebenso wie das erschließende Ergänzen unbekannter Wörter mit Hilfe des Kontextes oder das Inferieren, das Ergänzen im Text nicht genannter Informationen.

Laut Wolff ist sowohl deklaratives als auch prozedurales Sprachwissen größtenteils implizites Wissen. Deklaratives und prozedurales Weltwissen hingegen ist in höherem Maße explizit.³⁶

2.3. Affektive Faktoren

Die Rolle affektiver Faktoren beim Textverstehen ist von der Leseforschung bisher kaum untersucht worden, unter anderem vermutlich wegen der schwierigen Messbarkeit solcher Faktoren.³⁷ Erst in jüngster Zeit wurde auf die "einseitig kognitiv ausgerichtete" Auffassung von Leseverstehen und die fehlende Thematisierung von Komponenten wie Motivation und Interesse hingewiesen. Ergebnisse neuerer Untersuchungen zeigen, "daß thematische Interessen einen großen Einfluß auf das Textverstehen haben". (Finkbeiner, 1996:96)

Interesse für einen Text entsteht einerseits, wenn dessen Inhalt mit den persönlichen Präferenzen des Lesers für ein bestimmtes Thema übereinstimmt. Zum anderen kann es ein einmaliges Interesse für einen Inhalt sein, ausgelöst etwa durch ein "Signal, das auf eine Meldung verweist, die man im Fernsehen vernommen und durch die man sich betroffen gefühlt hat".³⁸ Piepho nennt dies Lesebereitschaft. Diese entsteht auch, wenn etwa das Bedienen eines neu gekauften Geräts das Lesen der Gebrauchsanweisung voraussetzt. Lese- und Verständnisbereitschaft hängen also einerseits mit dem Interesse für eine bestimmte Thematik zusammen, andererseits mit dem Lesezweck, dem Grund, warum man etwas liest.

³⁶ siehe Wolff, 1990, S.611

³⁷ vgl. Lutjeharms, 1988, S.192

³⁸ siehe Piepho, 1985, S.34

Die Motivation, einen Text zu lesen und ihn zu verstehen, wird auch davon beeinflusst, ob der Inhalt des Textes akzeptiert oder abgelehnt wird, ob er mit den Werthaltungen des Lesers übereinstimmt oder nicht. In psychologischen Experimenten wurde nachgewiesen, dass "kognitive Aktivitäten insofern selektiv sind, als Textdaten, die der eigenen Bewertung widersprechen, oft vergessen oder verzerrt werden". (Karcher, 1994:249)

Die affektive Einstellung gegenüber dem Text spielt laut Lutjeharms bei schwierigen, insbesondere bei fremdsprachigen Texten eine größere Rolle: „Je mehr Mühe das Dekodieren macht, desto wichtiger wird die Haltung dem Textinhalt gegenüber.“ (Lutjeharms, 1988:192) Faktoren wie Interesse, Werthaltungen, Neugierde erhöhen die Motivation, einen fremdsprachlichen Text zu verstehen und trotz sprachlicher Schwierigkeiten weiterzulesen.

Im Unterricht werden die Lesetexte (zunächst) vom Lehrbuch vorgegeben oder von der Lehrperson ausgewählt. Dabei spielen Kriterien wie die Textschwierigkeit, die –länge (oder die Brauchbarkeit bezüglich linguistischer Ziele) eine große Rolle. Die Lernenden müssen also meist Texte rezipieren, die (nach Möglichkeit) ihrer fremdsprachlichen Kompetenz entsprechen, die sie aber nicht selbst, aus Interesse am Thema oder verbunden mit anderen Lesezielen, ausgewählt haben. Natürlich ist es nicht möglich, die persönlichkeitspezifischen Interessen aller Lernenden bei der Textauswahl zu berücksichtigen. Laut Piepho (1985:34) scheint jedoch Interesse „eine Größe zu sein, die man durchaus beeinflussen und manipulieren kann, die man wecken und pflegen kann, ohne auf naturgegebene Dispositionen zurückzugreifen“. Von besonderer Wichtigkeit ist es seiner Auffassung nach, „den Lesezweck zu verdeutlichen“; z.B. „Lesen zur Unterhaltung; Lesen, um Handlungsempfehlungen oder –vorschriften zu gewinnen; Lesen, um sich, z.B. landeskundlich, zu informieren; ...“ (Piepho, 1985:35)

Die zentralen Fragen der Textauswahl und der Textaufbereitung für das Lesen im Unterricht werden im praktischen Teil dieser Arbeit noch wesentlich ausführlicher zu behandeln sein.

II.3. Textabhängige Faktoren

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, auf welche Weise der Text, bzw. der/die Textproduzent/in die Interaktion zwischen Leser/in und Text ermöglicht.

3.1. Der Textbegriff

Die propositionale Textlinguistik, auch als Textgrammatik bezeichnet, untersucht jene sprachlichen Mittel "grammatisch-semantischer Relevanz", die Verbindung zwischen Sätzen und damit den Zusammenhang, die Kohärenz, eines Textes herstellen. Der Text wird dieser Auffassung nach definiert als "eine Folge von Sätzen, die durch Vertextungsmittel miteinander verknüpft sind".³⁹

Eine reine sprachlich orientierte Beschreibung von Texten reicht nicht aus, um alle Beziehungen zwischen den Sätzen eines Textes zu erfassen. Es müssen, so Pfütze, auch „textexterne, nichtsprachliche Faktoren“ berücksichtigt werden, wie Situativität, Intentionalität, die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern, die thematische Komponente etc.⁴⁰

Diese Faktoren werden in der kommunikativ-orientierten Textlinguistik einbezogen. Hier steht der Handlungsaspekt von Texten im Vordergrund. Der Text wird als "inhaltlich und formal strukturiertes Resultat einer sprachlich-kommunikativen Tätigkeit" gesehen. Er "dient der Lösung einer Kommunikationsaufgabe, der Realisierung einer Kommunikationsabsicht".⁴¹ Texte kommen nie isoliert, ohne Kontext vor, sondern werden immer mit einer "Intention in einer sozialen Umwelt [...] geschrieben und gelesen".⁴²

Beide Betrachtungsweisen, sowohl der sprachlich-strukturelle als auch der kommunikativ-orientierte Ansatz sind bei einer Beschreibung von Texten zu berücksichtigen.

3.2. Die kommunikative Funktion von Texten

Für die Textproduktion, ebenso wie für die Rezeption, sind also textexterne (kommunikativ-funktionale) als auch textinterne (strukturelle) Faktoren verantwortlich. Moirand beschreibt die Kommunikationssituation der Textproduktion mit folgenden Fragen:

A propos de quoi?	
Quel est le «je» qui écris?	Qui est le «tu/vous» à qui «je» écris?
Où?	Quand?
Pourquoi «je» écris?	Pour quoi (faire)? ⁴³

Jeder Text bezieht sich auf einen außersprachlichen Referenten („de quoi“ ou ‚de qui‘ parle le texte“). Verfasser und Rezipient, die bestimmte Eigenschaften haben (soziale Situation, Haltung, soziokultureller Hintergrund, etc.) stehen in Beziehung zueinander.

³⁹ siehe Pfütze, 1985, S.15.

⁴⁰ siehe Pfütze, S.15-16

⁴¹ siehe Pfütze, S.17

⁴² siehe Lutjeharms, 1988, S.53

⁴³ siehe Moirand, 1979, S.9

Selbst wenn keine direkte Beziehung besteht, macht sich der Verfasser ein „Bild“ von seinen Lesern, das sein Schreiben beeinflusst. Auch die räumlichen und zeitlichen Umstände der Textproduktion haben Einfluss auf die sprachliche Form des Textes.

Eine wesentliche Rolle spielt das „warum“ der Textproduktion, die Kommunikationsabsicht des Verfassers. Er möchte mit seinem Text eine Wirkung erzielen: „il écrit ‚pour faire quelque chose‘ (à son lecteur); cette intention transparaît souvent dans le document lui-même, au travers de sa fonction et des interventions du scripteur dans son propre discours.“ (Moirand, 1979:11)

Aus der kommunikativen Intention von Textverfassern ergeben sich unterschiedliche Textfunktionen. Brinker beschreibt Textfunktion als die „Absicht des Emittenten, die der Rezipient erkennen soll, sozusagen ... die Anweisung, wie der Rezipient den Text insgesamt auffassen soll, z.B. als informativen oder als appellativen Text.“ Diese Kommunikationsabsicht wird „mit bestimmten, konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgesellschaft verbindlich festgelegten Mitteln“ ausgedrückt. (Brinker, 1997:S.93)

Er unterscheidet fünf Grundfunktionen von Texten: Informationsfunktion (z.B. Nachricht, Bericht, Sachbuch, Untersuchungsbefund, Rezension), Appellfunktion (z.B. Werbeanzeige, Zeitungskommentar, Gebrauchsanweisung, Kochrezept, Antrag), die Obligationsfunktion (z.B. Vertrag, Vereinbarung, Garantieschein), Kontaktfunktion (z.B. Danksagung, Ansichtskarte, Glückwünsche) und Deklarationsfunktion (Urkunde, Vollmacht).

Die Textfunktion wird, so Brinker, einerseits durch textinterne, vor allem sprachliche Mittel angezeigt. Zum anderen ist der Kontext „der situative, insbesondere der institutionelle Rahmen des Textes bzw. der gesellschaftliche Handlungsbereich“ (z.B. privater, administrativer oder geschäftlicher Briefverkehr) ein wichtiger Indikator bei der Interpretation der Textfunktion. Auf sprachlicher Ebene kann die Kommunikationsabsicht direkt signalisiert sein, durch „explizit performative Formeln“ mit entsprechenden Verben. Diese Form der Signalisierung dominiert in Obligationstexten (z.B. sich verpflichten, garantieren), in Kontakttexten (z.B. danken, beglückwünschen) und deklarativen Texten (z.B. ernennen, bevollmächtigen).⁴⁴

In Informations- und Appelltexten wird die Textfunktion häufiger indirekt signalisiert. Diese beiden Textfunktionen sollen hier kurz exemplarisch beschrieben werden.

In informativen Texten gibt der Verfasser dem Rezipienten zu verstehen, „dass er ihm Wissen vermitteln, ihn über etwas informieren will“ Er kann dabei die Sicherheit seines Wissens einschränken, z.B. durch Angabe der Quelle, durch Modalwörter („offenbar, vermutlich, ...“) Modalverben („sollen, wollen,...“). Im Französischen etwa wird eine nicht bestätigte Information mit dem Conditionnel wiedergegeben.

Die Informationsfunktion kann mit einer Wertung verbunden sein, z.B. in Rezensionen, Filmkritiken, Leserbriefen, Gutachten. In informativen Texten ist also sowohl „sachbetonte“ als auch „meinungsbetonte“ Darstellung möglich. In sachbetonten Texten bringt der Verfasser seine ‚neutrale‘ Einstellung oft dadurch zum Ausdruck, dass er die Informationen in indirekter (oder direkter) Rede wiedergibt.⁴⁵

In appellativen Texten will der Verfasser den Leser „dazu bewegen, eine bestimmte Einstellung gegenüber einer Sache einzunehmen (Meinungsbeeinflussung) und/oder eine

⁴⁴ siehe Brinker, 1997, S.97, 98, 118-121

⁴⁵ siehe Brinker, 1997, vgl. Schindl, 1994, S.18

bestimmte Handlung zu vollziehen (Verhaltensbeeinflussung)“. Sprachliche Indikatoren für Appellfunktion sind unter anderen Imperative und Infinitivkonstruktionen. (Brinker, 1997:108-109, 110)

z.B. « Jouez et gagnez avec Bonduelle“; „Pour vous renseigner, appelez ...“ „Raccorder le magnéscope au téléviseur ... ».

In Textsorten wie Rezepten, Arbeitsanleitungen, Anträgen, Gesetzen ist, so Brinker, die sprachliche Gestaltung viel stärker normativ festgelegt als zum Beispiel in Werbetexten und Kommentaren. In den letztgenannten Textsorten wird die Aufforderung an den Leser (z.B. zum Kauf eines Produkts) meist nicht direkt ausgedrückt, sondern dieser wird mit unterschiedlichen (sprachlichen) Mitteln (argumentative Struktur, Wertungen, rhetorische Sprachmittel) indirekt aufgefordert, das Produkt positiv einzuschätzen.⁴⁶

Die kommunikative Funktion eines Textes bildet neben anderen textexternen Faktoren (z.B. Medium, Kommunikationssituation) den Rahmen für seine sprachliche Organisation. Auch Karcher betont den Zusammenhang zwischen Kommunikationsabsicht und Textstruktur, dem grammatischen und thematischen Aufbau des Textes. Aufgrund der unterschiedlichen strukturellen Gestaltung existiert eine Vielzahl von Textsorten, z.B. Zeitungsartikel, Brief, Gebrauchsanweisung, wissenschaftlicher Artikel, Werbeanzeige, Roman, Märchen.⁴⁷

Textsorten sind „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“. (Brinker, 1997:132) Erfahrene Leser haben Wissen über diese konventionellen Muster als formale Schemata gespeichert. Sie können anhand der Textsorte bis zu einem Grad auf den Inhalt des Textes und auf die Kommunikationsabsicht des Autors schließen. Textsorten bilden einen globalen Verständnisrahmen bei der Rezeption, und sie bauen einen Erwartungshorizont auf, der das Verstehen beeinflusst.

3.3. Die Kohärenz von Texten

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, aufgrund welcher Eigenschaften ein Text dem Leser als verständliche Einheit erscheint. Der Zusammenhang zwischen Propositionen, d.h. Satzinhalten, der einen Text konstituiert, wird als Kohärenz bezeichnet.

Laut Geist realisiert sich Kohärenz auf drei Ebenen:

- auf grammatikalisch-semantischer Ebene („grammatical-semantic level“)
- auf inhaltlich-thematischer Ebene („the thematic-topical level“)
- auf der Ebene der Kommunikation und Intention („the level of discourse and intentionality“)

Nach Geists Auffassung ist die „Ebene der Kommunikation und Intention“ die bedeutendste kohärenzstiftende Komponente. Auch Herwig verweist auf die „dominierende Rolle dieser textexternen, Kohärenz bewirkenden Faktoren“. ⁴⁸

Auf die Bedeutung der Kommunikationsabsicht und anderer text-externer Faktoren und deren Einfluss auf die Textstruktur wurde bereits hingewiesen. Im Folgenden sollen die text-internen Bedingungen von Kohärenz beschrieben werden.

⁴⁶ vgl. Brinker, 1997, S.113-114

⁴⁷ siehe Karcher, 1994, S.125

⁴⁸ siehe Geist, 1987. S.737 bzw. Herwig,1983, S.35.

Kohärenz auf grammatikalisch-semantischer Ebene:

Darunter versteht man die Verknüpfung von aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes mithilfe sprachlicher Mittel. Diese Form der Verknüpfung an der Textoberfläche wird auch als Kohäsion bezeichnet. Einer der wichtigsten Aspekte von Kohäsion ist die Wiederaufnahme von Lexemen. Diese erfolgt also einerseits durch grammatikalische Mittel,

- z.B. Pronomen (il, lui, celui-ci; ce dernier; cela, en, etc.)
Nominalisierung (z.B. „ils se sont disputés, cette dispute“)
der bestimmte Artikel, Demonstrativ- und Possessivadjektive ⁴⁹

Zur Illustration ein kurzer Textauszug aus einem Roman:

- z.B. « *C'était l'hiver sur Belleville et il y avait cinq personnages. Six, en comptant la plaque de verglas. ... La plaque de verglas ressemblait à une carte d'Afrique et recouvrait toute la surface du carrefour que la vieille dame avait entrepris de traverser. Oui, sur la plaque de verglas il y avait une femme, très vieille, debout, chancelante ... A force de progression reptante, ses charentaises l'avaient menée, disons, jusqu'au milieu du Sahara, sur la plaque à forme d'Afrique. ...* » (Daniel Pennac: *La fée carabine*)

Das Lexem „la vieille dame“ wird wiederaufgenommen durch das Objektpronomen „la“; „ses charentaises“ ist eine implizite Wiederaufnahme. Interessant ist, dass „la vieille dame“ auch wiederholt wird durch „une femme, très vieille, ...“, denn in der Regel wird zuerst ein Begriff mit dem unbestimmten Artikel eingeführt und danach mit dem bestimmten Artikel wiederaufgenommen.

Die genannten sprachlichen Elemente haben „anaphorische Funktion“, sie verweisen auf Erwähntes zurück. Pronomen können auch auf noch nicht Genanntes vorgreifen:

- z.B. « *Il en a fait du chemin, cet enfant de l'après-guerre [...]. Le bac ce n'est pas son truc. [...] Aujourd'hui, Gérard Depardieu compte une centaine de films à son palmarès.* »

Kohärenz entsteht auch durch die semantischen Beziehungen der Lexik eines Textes. Wiederaufnahme erfolgt auch durch lexikalische Mittel, durch Wiederholung eines Wortes, (z.B. aus dem oben zitierten Textbeispiel „la plaque de verglas“ und „la plaque à forme d'Afrique“) oder durch lexikalische Variation, „par le jeu de substitutions lexicales“. (Cicurel, 1991:63) Dabei bestehen unterschiedliche semantische Beziehungen zwischen den ursprünglichen und den neu eingeführten Ausdrücken:

- Ein Begriff kann durch ein Synonym, einen bedeutungsidentischen Ausdruck, ersetzt werden, z.B. conducteur – automobiliste; habit – vêtement; chef – patron
- Häufig handelt es sich jedoch nicht um bedeutungsgleiche, sondern um semantisch ähnliche Begriffe, z.B. Oberbegriffe, d.h. ein Wort wird durch einen allgemeineren Begriff substituiert: peintre – artiste; manteau – vêtement; douanier – fonctionnaire; tranquilisant – médicament;
- Eine weitere semantische Beziehung ist „die Teil- von“ Beziehung („relations partitives“)

⁴⁹ siehe Cicurel, 1991, S.62;

z.B. immeuble – étages / fenêtres / portes;
Concarneau – rues / place / quai / port
un vieux hibou sinistre – son œil rond / ses ailes grises / ses yeux clignotants...⁵⁰

Nicht nur Begriffe, sondern auch komplexere Informationseinheiten (Sachverhalte, Ereignisse) können wiederaufgenommen werden, durch Paraphrase, die sinngemäße Wiedergabe mit anderen Worten, andererseits durch Begriffe, die diese Textabschnitte gewissermaßen zusammenfassen, z.B. ce phénomène, cet incident, cet événement, cette situation, ces données, cette pratique.⁵¹

Neben dem Prinzip der Wiederaufnahme gibt es weitere Formen textueller Verknüpfung durch grammatische Mittel: Konjunktionen und Adverbien verbinden Lexeme, Teilsätze, Sätze und Textteile und stellen semantische Beziehungen (wie Kausalität, Konsequenz, Gegensatz, Widerspruch, zeitliche Nähe) zwischen diesen her, z.B. grâce à, puisque; donc, ainsi; bien que, pourtant, d'autre part; le lendemain; d'abord, puis.

Kohärenz auf inhaltlich-thematischer Ebene

Die Kohärenz von Texten ist nicht nur durch die grammatikalischen und lexikalischen Mittel der Kohäsion gegeben. Kohäsion ist lediglich der oberflächliche Ausdruck der inhaltlichen Zusammenhänge eines Textes. Kohärenz realisiert sich vor allem „in der Gliedertheit des Textinhalts ..., in der inhaltlichen Verkettung der einzelnen Aussagen und in ihren Beziehungen kausaler, temporaler, konditionaler usw. Art zueinander“. (Herwig, 1982:35) Diese Relationen sind nicht immer explizit durch Mittel der Kohäsion ausgedrückt.

Im Zentrum des Textes steht laut Brinker das Thema, es kann als „Kern des Textinhalts“ bezeichnet werden. Das Textthema ist häufig in der Überschrift oder in einem anderen Textsegment realisiert oder es muss aus dem Textinhalt abstrahiert werden. Es stellt, so Brinker, „die größtmögliche Kurzfassung“ der Textinformation dar.⁵²

Meyer sieht in der thematischen Entwicklung „das natürlichste Gliederungsprinzip“ in Texten. Er stellt ‚Thema‘ in Opposition zu ‚Zeit‘ und betrachtet diese als „zwei alternative Bauprinzipien für Texte [...], die zwei grundlegende Textklassen definieren: deskriptiv vs. narrativ“. Doch schließen diese Strukturformen einander nicht aus, sondern sie kommen in sehr vielen Texten gleichzeitig vor. Sie sind auch nicht die einzigen Bauprinzipien in Texten.⁵³

Brinker unterscheidet deskriptive, narrative, explikative und argumentative Themenentfaltung.

Die deskriptive Strukturform kann auf unterschiedliche Weise realisiert sein. Brinker differenziert zwischen dem „Berichten“ und dem „Beschreiben“. Unter Berichten ist die Darstellung eines einmaligen Vorganges, eines Ereignisses zu verstehen. Der Text beantwortet die Fragen was? wie? wer? wann? wo?, häufig auch warum? mit welcher

⁵⁰ vgl. Cicurel, S. 63

⁵¹ vgl. Cicurel, 1991, S.63

⁵² siehe Brinker, 1997, S.55

⁵³ siehe Meyer, 1996, S.37

Folge?. In grammatikalischer Hinsicht überwiegen Vergangenheitstempora, sowie Temporal- und Lokalbestimmungen.

„Beschreiben“ ist einerseits die Darstellung eines Lebewesens oder Gegenstandes. Charakteristisch ist dabei „eine durchgehende Wiederaufnahmestruktur“, vor allem in Form der „Teil-Ganzes“ Beziehung. Diese Form der Beschreibung findet sich zum Beispiel in Reiseführern, in literarischen Texten, Werbetexten und Enzyklopädien. Laut Adam erfordert sie besondere lexikalische Kompetenz vonseiten des Lesers („...il est fait appel à la compétence lexicale du sujet“) Deskriptive Strukturform realisiert sich auch in der Beschreibung eines „als regelhaft (generalisierbar wiederholbar) dargestellten Vorgangs“, wie in Gebrauchsanweisungen und Arbeitsbeschreibungen. Ein Gesamtvorgang wird in seinen Teilvorgängen dargestellt. Es überwiegen Handlungsverben im Infinitiv.⁵⁴

Die narrative Struktur ist nach Brinkers Auffassung charakteristisch für erzählende literarische Texte und mündliche Erzählungen. Laut Adam haben auch Berichte („reportages“, „faits divers“ etc.) und andere Textsorten wie „bandes dessinées“ narrativen Aufbau. Dabei handelt es sich um eine Abfolge von Ereignissen, die auf eine „situation finale“ hinausläuft. Einem Anfangszustand steht eine veränderte Endsituation gegenüber. An der Textoberfläche zeigt sich narrativer Aufbau an der Zeitstruktur, häufigen pronominalen Anaphern, temporalen Verknüpfungsmitteln („puis, alors, soudain“) und auch argumentativen Konnektoren („mais, alors, en conséquence“ etc.).⁵⁵

Ein weiteres Strukturprinzip ist die Argumentation, „die Motivation, den Hörer / Leser eines Textes zu überzeugen“. (Meyer, 1996:39) Bei argumentativer Themenentfaltung verteidigt der Autor eine These oder Behauptung mit Argumenten. Dabei stützt er sich auf anerkannte Bewertungsprinzipien wie „Gesetze, Normen, Regeln des Verhaltens...“, die jedoch meist nicht explizit ausgedrückt sind. Argumentative Themenentfaltung ist charakteristisch für viele appellative Texte, wie Zeitungskommentare, manche Werbetexte, Flugblätter etc. Je nach Textsorte gibt es dabei unterschiedliche Realisierungen: die „rational-überzeugende“ und die „persuasiv-überredende“ Form argumentativer Struktur.⁵⁶

In diesem Abschnitt wurden zunächst textexterne Faktoren, das heißt kommunikativ-funktionale Aspekte der Textproduktion erörtert. Diese bestimmen die sprachlichen Mittel und den thematischen Aufbau des Textes. Auch bei der Rezeption spielen diese textexternen Aspekte eine Rolle. Leser sind laut Karcher „auf zwei Ebenen gefordert“. Sie müssen einerseits auf linguistischer Ebene dem Text sprachliche Informationen entnehmen und verstehen, und sie müssen andererseits „auf der sozio-konventionellen Ebene“ Indikatoren erkennen, die ihnen die Kommunikationsabsicht des Verfassers erschließen.

Dies gilt auch für das fremdsprachliche Lesen. Im Fremdsprachenunterricht besteht jedoch die Versuchung, sich auf die sprachlichen Phänomene von Texten zu konzentrieren. Lernende einer Fremdsprache brauchen aber, so Karcher, nicht nur Sprachkenntnisse zum Entschlüsseln eines Textes. Vielmehr muss versucht werden, ihnen auch "das Ziel und den Zweck des Textes nahezubringen".⁵⁷ Sie sollen angeregt werden, ihre „formalen

⁵⁴ siehe Brinker, 1997, S.63-67; Adam, 1985, S.40

⁵⁵ siehe Adam, 1985, S.40; Adam, 1992, S.54, 71

⁵⁶ siehe Brinker, S.73-74; vgl. Meyer, 1996, S.39

⁵⁷ siehe Karcher, 1994, S.133, 131

Schemata', d.h. ihre Erfahrungen mit Textsorten beim fremdsprachlichen Lesen zu nutzen und durch das Bewusstmachen von Regelmäßigkeiten zu erweitern.

III. Teilfertigkeiten des Leseverstehens in der Erstsprache und in der Fremdsprache

Textverstehen wird von der heutigen Leseforschung als „aktiver und konstruktiver kognitiver Prozess“ betrachtet. Die sprachlichen Stimuli des Textes sind laut *Wolff* „nicht eigentlich Träger von Bedeutung“, sondern sie haben eher „Auslösefunktion“, „sie aktivieren bereits vorhandene Sprach- bzw. Weltwissensstrukturen, die dann in den Prozess der Bedeutungskonstitution eingebracht werden“. Datengeleitete (aufsteigende / bottom-up) Verarbeitungsprozesse interagieren mit wissensgeleiteten (absteigenden / top-down) Prozessen.⁵⁸

Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, resultiert Verstehen aus Eigenschaften des Lesers und jenen des Textes.

Ce qui implique une grande variabilité dans les situations de compréhension, si l'on prend en compte toutes les variables constitutives du processus de lecture. À côté des structures sémantiques et formelles des textes, interviennent les structures affectives, idéologiques, cognitives du lecteur.“
(*Vigner, 1996:64*)

Der Leseprozess erfolgt in Teilprozessen auf unterschiedlichen Verarbeitungsebenen, die den Teilkompetenzen der Leser entsprechen. Prozesse auf den unteren Ebenen sind etwa die Wahrnehmung der Buchstaben bzw. der Buchstabenkombinationen als Wörter, die Bedeutungszuordnung, das Erfassen der Morphologie, der Beziehungen zwischen den Wörtern, der Zeichensetzung, das Satzverstehen. Höherrangige Prozesse sind zum Beispiel die Berücksichtigung des Kontextes, d.h. der Kommunikationssituation, das Erfassen des Themas und das Aktivieren passender Schemata, das Erkennen der Textsorte, der Textstruktur, der formalen Strukturierung.

Im absteigenden Verfahren („top-down“ Prozesse / „traitements de type haut-bas“) berücksichtigen Leser zuerst „la dimension pragmatique du texte, l'univers de connaissance présumé, les structures textuelles pour aller ensuite vers les activités de décodage proprement dites“. Bei aufsteigender Verarbeitung („bottom-up“ Prozesse / traitements „de type bas-haut“) „on s'assure d'abord de la maîtrise des opérations de traitement micro linguistique avant de passer aux activités de compréhension“. (*Vigner, 1996:64-65*)

Die Vielfalt der gleichzeitig ablaufenden Prozesse bedeutet eine hohe kognitive Anforderung. Deshalb ist anzunehmen, dass einige dieser Verfahren automatisiert sind. *Wolff* stellt fest, dass Prozesse auf den unteren Verarbeitungsebenen, wie das Dekodieren der Buchstaben, die Wortsemantisierung beim erstsprachlichen Lesen „fast völlig automatisch“ ablaufen, während „höherrangige Verarbeitungsprozesse (Bestimmung der Textsorte, Aufruf deklarativen Weltwissens) [...] zumindest zum Teil der bewussten Kontrolle des Sprachverarbeiters“ unterliegen. (*Wolff, 1990:615*)

⁵⁸ siehe *Wolff, 1990, S.614*

Beim **fremdsprachlichen Lesen** ist die flüssige Interaktion aufgrund einer noch mangelhaften Sprachkompetenz, vor allem eines defizitären Wortschatzes, behindert. Die Lernenden müssen den Teilprozessen auf den unteren Verarbeitungsebenen erhöhte Aufmerksamkeit widmen, und dies auf Kosten von Prozessen auf den höheren Ebenen:

[...] la situation d'apprentissage en langue étrangère place l'apprenant dans une situation de plus grande insécurité dans la maîtrise des opérations de bas niveau, soit parce que celles-ci restent insuffisamment automatisées, le lecteur leur accordant dans ces conditions une attention particulière au détriment des opérations de haut niveau (difficulté à effectuer des inférences à partir de différents indices linguistiques et textuels par exemple), soit parce que la crainte de commettre une erreur, même chez un apprenant de niveau satisfaisant [...], conduit ce dernier à allouer une ressource d'attention plus forte au décodage. (Vigner, 1996:65)

Nicht nur Leser mit geringen Sprachkenntnissen, sondern auch fortgeschrittene Lernende verfallen laut Vigner bei der Rezeption fremdsprachlicher Texte in ein ‚Wort für Wort Lesen‘ und vernachlässigen globalere Prozesse auf den höheren Verarbeitungsebenen. Wolff stellt fest, dass Lernende ihr Wissen, das sie aus der Erfahrung mit erstsprachlichen Texten gewonnen haben, d.h. ihre Lesestrategien (z.B. Hypothesenbilden oder Inferieren, das Ergänzen nicht genannter oder nicht verstandener Fakten), beim fremdsprachlichen Lesen nur unzureichend einsetzen. Häufiger sind hingegen „Elaborierungsprozesse“, d.h. die Leser aktivieren Wissen, das „weit über den intendierten Inhalt des Textes hinausgeht“. Elaborierungsprozesse sind weniger häufig, „je kompetenter der Lernende in der zweiten Sprache wird“.⁵⁹

Das wichtigste Ergebnis der Forschungen zum fremdsprachlichen Verstehen ist laut Wolff die Feststellung, dass sich das Leseverhalten der Lernenden „dem jeweils vorhandenen Sprachwissen anpaßt“. Geringes deklaratives Sprachwissen bewirkt, dass auf das vorhandene prozedurale Wissen nur sehr wenig und sehr einseitig zurückgegriffen wird; erst die Erweiterung des deklarativen Sprachwissens bewirkt eine größere Variabilität beim Gebrauch des prozeduralen Sprachwissens.

Eine didaktische Konsequenz liegt laut Wolff darin, im Fremdsprachunterricht nicht nur deklaratives, sondern verstärkt prozedurales Sprachwissen, das heißt in Bezug auf das Leseverstehen Verarbeitungsstrategien aus der Erstsprache, explizit zu machen und auf fremdsprachliches Lesen zu übertragen.⁶⁰

Vor einer genaueren Auseinandersetzung mit didaktischen Maßnahmen zur Verbesserung der fremdsprachlichen Lesekompetenz ist es zweckmäßig, die Teilfertigkeiten des Leseprozesses, vor allem die Unterschiede zwischen erst- und fremdsprachlichem Leseverhalten bzw. die Schwierigkeiten und Defizite beim fremdsprachlichen Lesen ausführlicher darzustellen.

⁵⁹ siehe Wolff, 1990, S.615, 618

⁶⁰ siehe Wolff, S.618, 620

III.1. Visuelle Wahrnehmung

Die visuelle Wahrnehmung wird in der Leseforschung anhand der Augenbewegungen von Lesern untersucht, der einzig beobachtbaren Komponente des Leseprozesses. Dabei wird übereinstimmend festgestellt, dass der Blick des Lesers nicht kontinuierlich verläuft, sondern in kleinen Sprüngen (Saccaden) von einem Fixationspunkt zum anderen.

Die visuelle Wahrnehmung erfolgt also selektiv: „Der geübte Leser sieht nicht jedes Wort, sondern fixiert nur bestimmte Wörter oder Wortteile“ Dabei wird auch jeweils das Umfeld wahrgenommen. Experimente zeigten, dass „fast jedes bedeutungstragende Wort mindestens einmal fixiert wird“. Kurze Funktionswörter hingegen, wie Artikel oder manche Präpositionen werden nicht immer fixiert. Der Blick des Lesers verläuft auch regressiv, etwa bei Gedächtnis- oder Verstehensschwierigkeiten. Regressionen und die Zeitdauer der Fixierungen sind laut Lutjeharms „ein Maß für die Komplexität eines Satzes“.⁶¹

Es werden nicht einzelne Buchstaben identifiziert, sondern Buchstabenkombinationen, Morpheme oder Wörter. Die Kenntnis von Rechtschreibmustern, der Wahrscheinlichkeit des gemeinsamen Auftretens von Buchstaben beschleunigen die Worterkennung. Aus der Sicht der Schematheorie aktivieren die Grapheme „die beim Leser vorhandenen Buchstabenschemata“. Die Buchstabenfolge „opr“ etwa ist keine für das Deutsche typische Kollokation von Graphemen, deutschsprachige Leser haben dafür kein Schema, wohl aber für die Sequenz „ieren“.⁶²

Auch die Kenntnis der Bedeutung beeinflusst die Worterkennung positiv. Bei der Wortidentifikation werden also Schemata auf Buchstabenniveau, auf Wortniveau, aber auch „höhere“, semantische Schemata aktiviert. Dieses Zusammenwirken von bottom-up und top-down Prozessen „erklärt, warum Grapheme besser erkannt werden, wenn sie Teile von Wörtern sind, aber auch warum keineswegs alle Grapheme [...] erfasst werden müssen, um ein Wort zu dekodieren“. Für geübte Leser des Deutschen sind zwei Drittel aller Buchstaben redundant, d.h. sie spielen für die Wortidentifikation keine Rolle.⁶³

Beim Lesenlernen in der Erstsprache werden Wörter zunächst als Sequenzen einzelner Buchstaben wahrgenommen. Je häufiger jedoch ein Wort vorkommt, desto schneller wird es als Einheit gelesen. Mit zunehmender Erfahrung werden Wörter global erfasst, d.h. der Leser wird immer rascher Buchstabenfolgen mithilfe der Kenntnis der Wortbedeutung zu einer Wortgestalt ergänzen.⁶⁴

Schon bei der visuellen Wahrnehmung zeigt sich also die unterschiedliche Lesekompetenz. Geübte Leser der Erstsprache benötigen laut Chevalier weniger Saccaden und haben ein größeres Sichtfeld, d.h. sie nehmen mehr Elemente im Umfeld der Fixationen wahr. „...le lecteur qui utilise à plein son champ visuel se trouve devant des unités chargées de sens (un groupe de mots) et non devant des éléments isolés, peu porteurs d'information (un mot court, une syllabe).“⁶⁵ Durch Verringerung der Anzahl der notwendigen Saccaden kann die Lesegeschwindigkeit erhöht und die Verstehenskompetenz verbessert werden.

⁶¹ siehe Lutjeharms 1988 S.69; 1994, S.44

⁶² siehe Stiefenhöfer, 1986, S.44-45

⁶³ siehe Karcher, S.155, 152 bzw. Lutjeharms, 1988, S.70

⁶⁴ siehe Karcher, S 152

⁶⁵ Chevalier, Brigitte, 2000. „Comment lire efficace“ In: Phosphore 2000, S.100

Beim **Lesen in der Fremdsprache** ist nicht das Identifizieren von Graphemen und Wörtern die Schwierigkeit (vorausgesetzt es handelt sich wie im Deutschen um die Buchstabenschrift), sondern vielmehr der lexikalische Zugriff, d.h. das Erfassen der Wortbedeutungen. Anders als beim Lesenlernen in der Erstsprache ist es in der Fremdsprache auch nicht hilfreich, die Buchstabenfolgen mit den dazugehörigen Lauten zu identifizieren. Einerseits weil viele Graphem-Phonem-Zuordnungen der Erstsprache nicht jenen der Fremdsprache entsprechen. Andererseits weil das Lautbild nicht wie meist in der Erstsprache automatisch eine Semantisierung des Wortes ermöglicht.

Die visuelle Wahrnehmung ist beim fremdsprachlichen Lesen aus mehreren Gründen beeinträchtigt. Die Leser benötigen mehr und längere Augenfixationen. Wörter werden weniger global erfasst, sondern es muss „stärker buchstabenweise gelesen werden“. Denn die Lernenden verfügen nicht über die Vertrautheit mit Rechtschreibmustern, sprachtypischen Buchstabenfolgen und Morphemen wie in der Erstsprache.⁶⁶ Sie benötigen mehr Grapheme zur Wortidentifikation, können also die orthographische Redundanz nicht nützen.

Die vermehrten Fixierungen sind jedoch nicht nur auf die orthographische Unsicherheit, sondern auch auf lexikalische und syntaktische Defizite zurückzuführen. Denn

um gerade die inhaltlich wichtigen Wörter fixieren zu können, muß der Leser in der Fremdsprache übliche Wortfolge internalisiert haben. (Lutjeharms, 1988:243)

Neue Wörter beanspruchen noch längere Fixationen. Da für Anfänger „sehr viele Wörter unbekannt oder selten“ sind, ist auch „der Kontext weniger informativ“, sie müssen „Hilfsmittel wie das Wörterbuch einsetzen, aufgrund sehr weniger Indizien raten oder einfach Wörter übergehen“. Auch regressive Fixierungen sind beim fremdsprachlichen Lesen häufiger, aufgrund von „Fehldeutungen oder Nichtverarbeitung längerer Wortfolgen“. (Beginnende) Leser der Fremdsprache benötigen also mehr visuelle Informationen, sie können diese andererseits weniger gut nützen. Aufgrund mangelnder Kenntnisse müssen sie wie schwache Leser der Muttersprache „einfach raten“ oder „Vermeidungsstrategien einsetzen“.⁶⁷

Die Beeinträchtigung der visuellen Wahrnehmung, d.h. das verstärkte Wort-für-Wort-Lesen, hat eine Verlangsamung des Leseprozesses zur Folge. Zum anderen wird dadurch das Textverstehen wesentlich beeinträchtigt.

Sowohl die Bedeutungselaboration – die semantische Verschmelzung einzelner Bedeutungen auf Mikro-Textniveau – als auch die Sinnkonstitution – die Integration von Bedeutungsamalgamierungen zu größeren Sinneinheiten auf Makro-Textniveau – wird entscheidend behindert, weil einmal die Aufmerksamkeit des ‚foreign readers‘ nahezu uneingeschränkt auf die Dekodierung konzentriert ist und zum anderen die Kapazitätsbeschränkungen des Arbeitsgedächtnisses diese Aktionen behindern, wenn nicht gar unmöglich machen. (Karcher, 1994:162-163)

⁶⁶ siehe Karcher, 1994, S.162 bzw. Stiefenhöfer, 1986, S.86

⁶⁷ siehe Lutjeharms, 1988, S.242; 247

Mit zunehmender Leseerfahrung und Sprachkompetenz wird der Leser Orthographiemuster sowie Flexions- und Derivationsmorpheme der Fremdsprache allmählich internalisieren. Auch Funktionswörter werden leichter erkannt.

Einige Didaktiker, wie etwa Vigner, empfehlen explizite Übungen zur Förderung der Wortidentifikation. Die Lernenden sollen z.B. in einem als Buchstabenkette präsentierten Text die Wort- und Satzgrenzen markieren. Dabei sollen den Lernenden vor allem orthographische Regularitäten der Fremdsprache, syntaktische Schemata bewusst werden.⁶⁸

⁶⁸ siehe Vigner, 1996, S.67

III.2. Der lexikalische Zugriff

Grundvoraussetzung für das Leseverstehen ist der lexikalische Zugriff, die Bedeutungszuordnung. In der Erstsprache rufen Leser die Wortbedeutung automatisch aus dem inneren Lexikon ab, das heißt sie stellen eine direkte Verbindung zwischen Form und Konzept her. Laut Lutjeharms deutet vieles auf einen lexikalischen Zugriff auf der Basis von Morphemen hin. Sie vermutet, dass Lexeme als Grundmorpheme mit den damit verbindbaren Flexions- und Derivationsmorphemen im mentalen Lexikon gespeichert sind. Bei der Worterkennung werden „potentiell bedeutsame Einheiten“ von Affixen und Flexionsendungen abgetrennt, „um einen schnelleren Zugriff zum Lexikon zu erreichen...“. (Lutjeharms, 1988:80) Über die genaue Organisation des mentalen Lexikons ist, so Lutjeharms, wenig bekannt. Eine Vorstellung der Wortrepräsentation ist jene eines semantischen Netzwerks, „dessen wichtigste Knoten die möglichen Bedeutungen, die semantischen und syntaktischen Eigenschaften dieser Bedeutungen und Informationen über die üblichen Kontexttypen sind.“ (Lutjeharms, 1988:81)

Wörter werden im Kontext leichter und schneller identifiziert. Aufgrund der Erfahrung mit der Wortfolge und des Wissens über die semantische Vereinbarkeit von Lexemen, „über das, was zusammengehört“ entsteht eine Erwartungshaltung bezüglich der folgenden Wörter. Diese unterstützt den Dekodiervorgang und den lexikalischen Zugriff. So wird nach „Wein“ „trinken“ oder „kaufen“ erwartet, nicht aber „essen“ oder „schmelzen“. Lutjeharms vermutet, dass „die automatische Aktivierung einer Stelle des Netzwerkes für ein bestimmtes Wort die Aktivierung semantisch naher Stellen erleichtert“. Die Worterkennung wird jedoch nicht nur durch die sprachliche Umgebung unterstützt, sondern auch durch die Aktivierung außersprachlichen Wissens, etwa durch Skript-Kenntnisse.⁶⁹

Hypothesenbildung auf der Ebene der Worterkennung ist laut Lutjeharms unwahrscheinlich. Das Antizipieren von folgenden sprachlichen Elementen ist unökonomisch, weil die Prozesse auf den unteren Verarbeitungsebenen beim normalen Lesevorgang viel schneller verlaufen. Wohl können zum Beispiel Wörter, die in der Textvorlage unleserlich sind, erraten werden. Dies erfordert jedoch kognitiven Aufwand und verlangsamt den Lesevorgang. Gute Leser nützen vielmehr die Informationen der Textvorlage, während ungeübte Leser eher die Wortanfänge beachten und sich mehr auf das Raten von Wörtern verlassen.⁷⁰ Hypothesenbildung erfolgt vielmehr auf Textebene, „da Leser normalerweise mit einer Intention an einen Text herangehen, was zu einer Hypothese über den Textinhalt führt“. (Lutjeharms, 1988:87)

Beim **Lesen in der Fremdsprache** ist der lexikalische Zugriff offenbar eine Hauptschwierigkeit. Laut Solmecke sind sowohl Lexik- als auch Grammatikkenntnisse Voraussetzung für das Textverstehen, wobei „Vokabelkenntnisse eindeutig der wichtigere Faktor sind“.⁷¹

⁶⁹ siehe Lutjeharms, 1988, S.83; S.85-86

⁷⁰ siehe Lutjeharms, S.88-89

⁷¹ siehe Solmecke, 1993, S.13

Die Anzahl der Wörter, deren Bedeutung wie in der Erstsprache automatisch aus dem semantischen Gedächtnis abgerufen wird, ist in der Fremdsprache naturgemäß wesentlich geringer. Daneben gibt es Wörter, „deren Formen und/oder Bedeutungen bis zu einem bestimmten Grad vertraut sind, die der Leser aber nur im Kontext tatsächlich versteht“.⁷² Worterkennung führt nicht immer zu Bedeutungsabruf: manche Wörter wurden bereits in anderen Kontexten angetroffen, und der Leser hat von deren Bedeutung nur eine vage Ahnung oder hat sie gänzlich vergessen. Fremdsprachliche Leser haben also nicht nur einen geringeren produktiven Wortschatz, sondern auch einen wesentlich weniger umfangreichen rezeptiven Wortschatz, über den sie mit unterschiedlicher Sicherheit und Genauigkeit verfügen. Auch die syntaktischen Kenntnisse sind geringer und die syntaktische Erwartungshaltung weniger ausgeprägt. Dies erschwert den lexikalischen Zugriff und verlangsamt den Leseprozess.

Häufig erfolgt die Bedeutungserschließung über das Übersetzungsäquivalent der Erstsprache. Auch dadurch wird der Leseprozess behindert, weil das bewusste Einsetzen der Muttersprache viel Gedächtniskapazität erfordert. Erschwerend ist, dass Wortbedeutungen je nach Auftreten variieren können, dass sie also erst durch den jeweiligen Kontext festgelegt werden.⁷³ Lernende verfügen jedoch meist nicht über das ganze Bedeutungsspektrum von Wörtern. Wenn sie z.B. das Verb „rendre“ als „zurückgeben“ gelernt haben, dann kann ihnen der Bedeutungszusammenhang in „Cette ferme ne rend rien“ (bringt nichts ein) Schwierigkeiten bereiten.

Häufig haben Wörter in Syntagmen, in feststehenden Wortverbindungen, eine andere als die ‚grundlegende‘ Bedeutung, über die die Lernenden verfügen.⁷⁴, wie z. B. das oben genannte Verb „rendre“ in: „rendre service à quelqu’un“ (einen Dienst erweisen), „rendre des comptes“ (Rechenschaft ablegen) etc. Dabei handelt es sich oft um Wörter, die in vielen verschiedenen Syntagmen und in unterschiedlichen Bedeutungen vorkommen können, z.B. das Adjektiv „bon“ wie „une bonne grippe“ – eine schwere Grippe; „tenir bon“ - standhalten. „pour de bon“ in: ‘Cette fois-ci elle est partie pour de bon.’, d.h. ‚réellement, sérieusement‘ (tatsächlich, im Ernst)

Semantisieren unbekannter Wörter

Probleme bereitet fremdsprachlichen Lesern vor allem die je nach Textschwierigkeit und Kenntnisstand unterschiedliche Anzahl unbekannter Wörter. Diese müssen im Wörterbuch nachgeschlagen, oder ‚erraten‘ werden oder sie werden nicht semantisiert. Das Nachschlagen im Wörterbuch unterbricht den Leseprozess, lenkt die Aufmerksamkeit vom Textinhalt auf die alphabetische Suche und die Auswahl der passenden Bedeutung. Dies erschwert das Erfassen des Textzusammenhangs, und wirkt sich demotivierend auf das Lesen aus.⁷⁵ Werden zu viele unbekannte Wörter nicht semantisiert, bleibt das Textverständnis vage oder es kommt zu Fehlverstehen.

Auch das Erraten unbekannter Wörter erfordert kognitiven Aufwand. Dennoch gilt das Erschließen unbekannter Lexeme als eine der wichtigsten Strategien fremdsprachlichen

⁷² Coady, James, u.a., 1993. „High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Reading“; zit. aus Zeilinger, 1998, S.40

⁷³ vgl. Stiefenhöfer, 1986; S.

⁷⁴ siehe Zeilinger, 1998, S.46

⁷⁵ siehe Burkhard, 1995, S.57-58

Lesens. Die Lernenden kennen diese Strategie bereits aus der Erstsprache, etwa das Semantisieren von Wortneubildungen und Fremdwörtern, doch muss sie in der Fremdsprache wesentlich häufiger eingesetzt werden.

Beim Antreffen eines unbekanntes Wortes ist laut Löschmann zunächst die Frage zu stellen, „ob dieses Wort überhaupt zum Verständnis gebraucht wird. Redundante und irrelevante Wörter müssen vom Hörer/Leser nicht erschlossen werden. Bei dem Satz *Ein heftiger Orkan brach los.* wird die Äußerung u.U. ausreichend verstanden, auch wenn das unbekanntes Adjektiv *heftig* nicht semantisiert wird.“ (Löschmann, 1993:73) Vielen Lernenden fällt es aber gerade schwer, unbekanntes Lexeme zu 'ignorieren'. Sie streben nach Vollständigkeit, in der Meinung, Leseverstehen basiere in erster Linie auf dem Verständnis der gesamten Lexik eines Textes.

Eine wesentliche Rolle beim Erschließen jener Wörter, die für das Textverständnis wichtig sind, spielt, so Löschmann, der Kontext, einerseits die sprachliche Umgebung des unbekanntes Wortes, andererseits der außersprachliche Kontext, d.h. der inhaltliche Zusammenhang des Textes.⁷⁶

Im Gegensatz zum Nachschlagen im Wörterbuch fördert laut Burkhard das kontextuelle Erschließen das Verständnis des Textzusammenhangs. Denn die Leser sind darauf angewiesen, die sprachliche Umgebung des Wortes stärker zu berücksichtigen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit mehr auf die Gesamtaussage des Textes und sind eher bereit, unverständes Wörter zunächst oder auch gänzlich unberücksichtigt zu lassen. Auch Burkhard legt nahe, dass nur jene Wörter zu erschließen sind, deren Bedeutung für das Verstehen unbedingt erforderlich ist. Andererseits stellt sich die Frage, „ob gerade diese Wörter wirklich erschließbar sind“.⁷⁷ Nicht immer gibt es im sprachlichen Kontext ausreichende Hinweise für das Semantisieren eines unbekanntes Wortes. Die Erschließbarkeit liegt auch an der Dichte der unbekanntes Wörter eines Textes.

Ob ein Wort erschließbar ist, hängt einerseits von der Aussagekraft und Anzahl der Semantisierungshilfen ab, andererseits von deren Nähe zum unbekanntes Wort. Semantisierungshilfen („Prämissen“) sind Wörter, die in semantischer Beziehung zum unbekanntes Wort stehen.⁷⁸ Die Aussagekraft einer Prämisse wird laut Röhr zum einen davon bestimmt, wie typisch ihre semantische Beziehung zum unbekanntes Wort ist. Zum Beispiel: „Er nimmt einen X und schlägt damit einen Nagel in die Wand.“ Das Lexem „Hammer“ ist ein für diesen Vorgang typisches Werkzeug, das Wort „Stein“, in diesem Kontext ebenfalls möglich, hingegen untypisch und daher schwer zu erschließen. Zum anderen hängt die Qualität einer Semantisierungshilfe davon ab, wie viele Lexeme in Verbindung mit ihr stehen können, d.h. wie eindeutig die semantische Beziehung ist. Zum Beispiel: „X ist weiß.“ Die Qualität der Prämisse „weiß“ ist gering, da es unzählige weiße ‚Dinge‘ gibt. Ähnliches gilt für das Lexem „Himmel“ in „X ist am Himmel.“ Erst die Kombination „X ist weiß und am Himmel.“ schränkt die Anzahl hier möglicher Lexeme ein auf „Möwe, Wolke“.⁷⁹

Semantisierungshilfen finden sich nicht nur in unmittelbarer Nähe des unbekanntes Wortes, sondern auch in benachbarten Textpassagen. Die Leser müssen daher auch den gesamten größeren Textzusammenhang berücksichtigen und sie müssen ihr außersprachliches Wissen aktivieren. Das Semantisieren wird erleichtert, wenn das

⁷⁶ siehe Löschmann, 1993:73; Vgl. Zeilinger, 1998, S. 43

⁷⁷ siehe Burkhard, S.58

⁷⁸ siehe Röhr, 1993, S.12

⁷⁹ siehe Röhr, S.13, 15-16

unbekannte Wort ein Konzept innerhalb eines evozierten Schemas oder Skripts, ist: z.B. „addition“ als Konstituente des Restaurant-Skripts; „joues“ als Teil des Schemas „Gesicht“ etc.

Burkhard stellt fest, dass „sowohl das mentale Modell, das der Leser im Verlauf der Lektüre eines Textes konstruiert, als auch die Wissensstrukturen, die für dessen Konstruktion herangezogen werden, für das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen in Texten von Bedeutung sind.“ (Burkhard, 1994:119) Cicurel betont daher die Wichtigkeit des Weiterlesens angesichts unbekannter Wörter, um mehr Kontext zu gewinnen: „[...] D’où l’importance à accorder à une lecture globale, qui ne s’arrête pas à chaque inconnue mais qui éclairera rétrospectivement le sens du terme incompris.“ (Cicurel, 1991:67) Manche Wörter sind erst ‘rückblickend’, bei wiederholtem Lesen der Textpassage erschließbar.

Eine weitere Art von Semantisierungshilfe kann neben dem Kontext die Wortform selbst sein, etwa wenn das Wort Ähnlichkeit hat

- mit einem bereits bekannten Lexem der Fremdsprache: z.B. départ – partir, grandir - grand, connaissance – connaître, trouvaille – trouver, cycliste – bicyclette. Dabei brauchen die Lernenden Kenntnisse über den morphologischen Aufbau von Lexemen sowie über die Bedeutung und die Funktion wichtiger Prä- und Suffixe.
- mit einem Ausdruck der Erstsprache, z.B. compliqué – kompliziert, réagir - reagieren
- oder mit einem Wort einer anderen Fremdsprache, z.B. dîner – engl. dinner, accident, exemple – engl. example.

III.3. Phonetische Realisierung

Phonologisierung ist die Umsetzung der graphischen Zeichen in Laute. Ob auch das stille Lesen von solch einer lautlichen Umsetzung begleitet ist, ist eine viel diskutierte Frage der Leseforschung und spielt auch beim fremdsprachlichen Lesen eine Rolle. Denn damit hängt die Frage der Sinnhaftigkeit lauten Lesens im Unterricht zusammen.

Das Lesenlernen in der Erstsprache beginnt im Allgemeinen mit dem lauten Lesen. Der Weg von der graphischen Gestalt zur Bedeutung eines Wortes wird zunächst ausschließlich über das bereits bekannte Lautgebilde hergestellt. Je mehr Übung ein Leser hat, „umso mehr festigen sich auch die direkten Verbindungen zwischen der graphischen Wortgestalt und der Bedeutungsseiten der Wörter“: Das Verstehen kann über den direkten visuellen Zugriff erfolgen. Dies ermöglicht das gleichzeitige Erfassen mehrerer Wörter, das Lesen in „Leseportionen“, und daher eine wesentliche Beschleunigung des Lesetempos.⁸⁰

Aufgrund der in Untersuchungen nachgewiesenen Motorik der Sprechwerkzeuge (Lippen- und Zungenbewegungen, Bewegungen der Sprechmuskeln) sind einige Leseforscher der Auffassung, dass das fortgeschrittene erstsprachliche Lesen dennoch von einer Art inneren Artikulation begleitet ist.⁸¹ Doch wird vermutet, dass geübte Leser phonetische Realisierung nur bei Dekodierproblemen oder insgesamt schwierigen Textvorlagen einsetzen. Auch bei einer graphisch schwer leserlichen Textvorlage beginnen geübte Leser laut Glinz, wieder laut oder halblaut zu lesen.⁸²

Nach Karchers Auffassung ist Leseverstehen ohne phonetische Umsetzung nicht möglich. Die „Transkodierungsfähigkeit“ und somit die Kenntnis der geregelten Graphem-Phonem-Zuordnungen ist „Voraussetzung, ohne die die weiteren Partialprozesse nicht ausgelöst werden können“. Er stellt jedoch ebenfalls fest, dass bei zunehmender Lesekompetenz Verstehen auch über den rein visuellen Weg möglich ist. Karcher unterscheidet zwischen Transkodierung, dem wörtlichen Phonetisieren zur Unterstützung der Bedeutungsevozierung von Lexemen und dem „inneren Sprechen“, einer syntaktisch fragmentarischen phonologischen Realisierung, die Bedeutungselaboration von Teilsätzen oder ganzen Sätzen unterstützt.⁸³ Auch Lutjeharms stellt fest, dass „die prosodische Information, die durch die Subvokalisation hinzugefügt wird, die Verarbeitung von Sätzen erleichtert“ und daher das Verstehen unterstützt. (Lutjeharms, 1988:79)

Beim beginnenden **Lesen in der Fremdsprache** neigen Lernende häufig dazu, Texte wie beim Lesenlernen in der Erstsprache laut zu artikulieren; sei es, weil sie durch die lautliche Umsetzung besseres Verstehen erwarten, sei es um mehr Sicherheit in der Aussprache zu gewinnen. Dabei müssen die Graphem-Phonem-Zuordnungen der Fremdsprache, die in manchen Sprachen erheblich von jenen der Erstsprache abweichen (z.B. im englischen und im französischen), erworben werden. Lautes Lesen ist daher für

⁸⁰ siehe Glinz, 1996, S.178

⁸¹ siehe Stiefenhöfer, 1986, S.47

⁸² siehe Glinz, S.178

⁸³ siehe Karcher, S, 165, 178, 184, 187-188

das Verstehen fremdsprachlicher Texte (zunächst) eher hinderlich, da die Lernenden ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Aussprache richten.

Auch beim stillen Lesen erfolgt eine lautliche Umsetzung. Dabei setzen Lernende zum Teil eine „selbstgefundene Graphem/Klangbild-Entsprechung“ ein. Dies erscheint zunächst als Erleichterung, wirkt sich jedoch auf den weiteren Spracherwerb störend aus. Die Kenntnis der Graphem-Laut-Entsprechungen, d.h. der korrekten Aussprache, ist daher nicht nur für das Sprechen, sondern auch für das Lesen in der Fremdsprache wichtig. Eine bestimmte Form der Phonologisierung wird, wie oben beschrieben, auch beim geübten Lesen eingesetzt. Ebenso wie in der Erstsprache ist es auch in der Fremdsprache nicht sinnvoll, diese zu unterdrücken. Lutjeharms ist der Ansicht, dass „eine auditive Komponente“, d.h. gleichzeitiges Hören und Lesen eines fremdsprachlichen Textes motivierend und hilfreich wirkt. Vor allem langsames Vorlesen, mit „betonter, stark segmentierender Prosodie“ fördert das Leseverstehen beim anschließenden stillen Lesen, wie in einer Untersuchung festgestellt wurde. Die Prosodie hilft, den Text zu gliedern, Syntagmen zu erkennen, Satzgrenzen hervorzuheben. Sie ist „Organisationsprinzip und Leitfaden für die syntaktische Struktur und die prosodischen Merkmale unterstützen die Entwicklung der Erwartungshaltung.“⁸⁴ Hingegen sollte lautes Vorlesen vonseiten der Lernenden nur gelegentlich und nur anhand von bereits bekannten Texten oder Textpassagen geübt werden, zum Zweck der Förderung der Artikulation und Intonation, und damit auch des „inneren Sprechens“, und nicht mit dem Ziel des verstehenden Lesens.

⁸⁴ siehe Lutjeharms, 1988, S.254

III.4. Verstehen auf Satzebene

Die Bedeutung von Sätzen ergibt sich aus der Beziehung der darin enthaltenen Konzepte zueinander. Diese Beziehungen werden durch unterschiedliche syntaktische Indikatoren (z.B. die Wortfolge, Flexionsendungen, Funktionswörter) ausgedrückt.

In der Leseforschung wird allgemein angenommen, dass semantische Prozesse beim Verstehen von Sätzen eine weitaus wichtigere Rolle spielen als syntaktische Strategien. Lutjeharms vermutet, dass beim Lesen fast immer eine syntaktische Verarbeitung erfolgt, dass diese jedoch völlig automatisiert ist.⁸⁵ Stiefenhöfer verweist auf die Hilfsfunktion der syntaktischen gegenüber der semantischen Analyse. Dies zeigt sich auch daran, dass syntaktische Informationen nach ihrer Verarbeitung wieder vergessen werden, während der semantische Gehalt von Textpassagen viel länger im Gedächtnis bleibt.⁸⁶

Syntaktische Indikatoren sind die Wortfolge, Flexionsendungen, Ableitungssuffixe, Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen etc.). Daneben spielt die Wortvalenz, die Potenz von Wörtern sich mit anderen Wörtern in einem Satz zu verbinden, eine Rolle. Bereits auf der Ebene der Worterkennung entsteht laut Lutjeharms eine Erwartungshaltung syntaktischer „Wohlgeformtheit“. Diese beruht auf den im inneren Lexikon gespeicherten Informationen über die Kombinierbarkeit eines Wortes und lenkt die syntaktische Verarbeitung. Die genannten Indikatoren werden, wie oben festgestellt, automatisch verarbeitet, sie werden bei problemlosem Dekodieren „höchstens ins Randbewusstsein aufgenommen, wenn sie in bekannte Schemata hineinpassen. Die Aufmerksamkeit gilt den inhaltlich wichtigen Wörtern.“⁸⁷

Die Bedeutung syntaktischer Indikatoren ist sprachabhängig. Im Englischen beispielsweise spielt die Wortfolge eine Rolle, da diese sehr stabil ist, meistens liegt S-V-O Anordnung vor. Im Deutschen, das eine weit flexiblere Wortfolge hat, werden eher Kasusindikatoren oder auch die Unterscheidung Belebtheit/Unbelebtheit bzw. die Verb/Subjekt-Kongruenz berücksichtigt. Im Französischen ist die Wortfolge flexibler als im Englischen, jedoch stabiler als im Deutschen.⁸⁸ Französischsprachige Leser stützen sich wohl einerseits auf die Wortfolge, aber auch auf Funktionswörter, auf Flexionsendungen zum Erfassen von Syntagmen, auf Ableitungssuffixe zur Identifikation von Nomen etc.

Beim **fremdsprachlichen Lesen** werden Lernende mit der größeren syntaktischen Komplexität des Geschriebenen gegenüber dem Mündlichen konfrontiert, sodass die aus der „gesprochenen Sprache erworbenen Syntax-Muster nicht mehr ausreichen“.

Die große Schwierigkeit auf der Stufe der syntaktischen Analyse ergibt sich aus der Tatsache, daß die Art und Kombinatorik syntaktischer Indikatoren (...) von Sprache zu Sprache verschieden sind. ... Die internalisierten syntaktischen Strategien der Erstsprache, die ein systematisches und

⁸⁵ siehe Lutjeharms, 1988, S.91

⁸⁶ siehe Stiefenhöfer, 1986, S.49-50

⁸⁷ siehe Lutjeharms, S.103, 104; 1994, S.51

⁸⁸ siehe Lutjeharms, S.110,270

koordiniertes Ausnutzen der syntaktischen Indikatoren darstellen, können nicht einfach auf die Fremdsprache übertragen werden. (Karcher, 1994:252)

Die Lernenden müssen also nicht nur im Hinblick auf die produktiven Fertigkeiten, sondern auch für das Textverstehen neue Satzbaumuster erwerben und neue Gewohnheiten der Wahrnehmung grammatischer Indikatoren entwickeln:

Die Wortfolge scheint deutschsprachigen Lesern des Französischen weniger Probleme zu bereiten als im umgekehrten Fall, da sie stabiler ist als im Deutschen, also eher der S-V-O Folge entspricht. Diese wird, so Lutjeharms, „sprachübergreifend als die grundlegende Wortfolge betrachtet.“ Die direkte Vorgabe von Subjekt und Verb am Satzanfang hingegen erleichtert die Dekodierung, denn Subjekt und Verb haben „satzbegründende Funktion“.⁸⁹

Auch in Nebensätzen ist die Wortfolge im Französischen, anders als im Deutschen, gleich jener von Hauptsätzen, d.h. der S-V-O Folge. Verstehensschwierigkeiten ergeben sich, wenn die Bedeutung der sie einleitenden Konjunktion nicht bekannt ist

◦ Abweichungen zwischen dem Deutschen und dem Französischen, und daraus folgende Verstehensschwierigkeiten kann es zum Beispiel im Bereich des Tempus- und Modusgebrauchs geben:

So hat das Französische eine Zeitform, das Imparfait, das, in Abgrenzung zum Passé Composé oder Passé Simple, bestimmte Aspekte der Vergangenheit ausdrückt. In einem narrativen Text beschreibt es den Hintergrund, den Rahmen von Handlungen, oder es drückt den Gewohnheitscharakter von Handlungen in einem nicht genau definierten Zeitraum aus.⁹⁰ Mit der Konjunktion „si“ hat das Imparfait nicht-temporale Bedeutung: es beschreibt eine irrealer Bedingung oder auch einen Wunsch (Si j'avais plus de temps!) Da im Deutschen eine Zeitform mit ähnlichen Funktionen fehlt, bereitet das Imparfait sowohl in produktiver Verwendung als auch beim Verstehen häufig Schwierigkeiten.⁹¹

Der Aspekt der ‚zeitlichen Nähe‘ ist ein weiteres Beispiel für vom Deutschen abweichende syntaktische Formen. Im Französischen wird dieser Aspekt mit den Verben „aller“ (Futur proche) und venir de (Passé récent) ausgedrückt. Vor allem in einem vergangenen Kontext sind diese Formen bisweilen schwer zu verstehen.

z.B. « Quand on a inventé le téléphone portable, on n'a pas imaginé les nuisances qu'il allait provoquer. »

Il venait d'apprendre qu'il était licencié.

◦ Im Bereich des Modusgebrauchs ist exemplarisch der Conditionnel zu nennen, und zwar vor allem zwei seiner Funktionen. In einem „récit“ bezeichnet der Conditionnel présent die Zukünftigkeit von Handlungen in Bezug auf die Erzählzeit, ebenso in vergangener indirekter Rede.⁹²

z.B. « Elle n'irait pas dîner chez Marie et Bernard, elle se décommanderait. Ils comprendraient. Demain matin, les déménageurs seraient là à 7 heures. »

⁸⁹ siehe Lutjeharms, 1988, S.105, 273, 283

⁹⁰ Siehe Zeilinger, 1998, S.21-22

⁹¹ Diese Beschreibung der Funktionen des Imparfait ist vereinfacht. Siehe dazu auch Weinrich, S.142-145, Aslanides, 2001, S.113-115

⁹² siehe Weinrich S.155-157

« Le ministre a affirmé qu'il ne démissionnerait pas. »

In Presstexten wird der Conditionnel verwendet, um nicht offiziell bestätigte Informationen wiederzugeben.

z.B. « Selon un récent sondage, la majorité des Français serait aujourd'hui plus conscient des problèmes d'environnement. »

« Les utilisateurs de téléphones mobiles auraient appris à mieux gérer leurs appareils. »

Auch wenn die Formen des Conditionnel bereits gelernt wurden, bereitet er in dieser Verwendung Schwierigkeiten, da im Deutschen andere syntaktische oder lexikalische Mittel verwendet werden, um diese Inhalte oder Aspekte auszudrücken.

° Ein weiteres Beispiel schwieriger syntaktischer Formen sind Partizipien. Im Französischen haben sie vor allem in schriftlichen Texten unterschiedliche Funktionen. Sie stehen unter anderem anstelle von Relativsätzen.

« Les témoignages de managers français *travaillant* au Japon [=qui travaillent au Japon] et de cadres japonais *collaborant* avec des Français font apparaître de nombreux malentendus *liés* aux différences culturelles [=qui sont liés aux différences culturelles]... »

« Les candidats *n'ayant pas remplis* de formulaire [=qui n'ont pas remplis de formulaire], devront se présenter à la réception. »

« Les différents corps de pompiers étaient mobilisés lundi soir suite aux violents orages *s'étant abattus* un peu partout dans la province. »

Häufig tragen diese satzverkürzenden Partizipien zur Komplexität von Sätzen bei, da sie weniger explizit sind als Relativsätze. Deutschsprachigen Lesern fällt vor allem die Nachstellung des Partizips hinter das Nomen und die fehlende Flexionsendung schwer (Vgl.: „in Japan arbeitende Manager...“). Manche Partizipien können im Deutschen nicht durch Mittelwörter wiedergegeben werden: „Les candidats n'ayant pas rempli...“ = Die Bewerber, die kein Formular ausgefüllt haben.⁹³

° Von großer Wichtigkeit für das Satzverstehen ist das Erfassen logischer Zusammenhänge zwischen Lexemen, Wortgruppen und Teilsätzen (zeitliche, kausale, konsekutive, konzessive Zusammenhänge, Opposition, Hypothese etc.). Diese Beziehungen werden meist durch Funktionswörter wie Konjunktionen oder Präpositionen ausgedrückt:

z.B. temporale Beziehung: quand, lorsque, pendant (que), tandis que, dès (que) depuis (que), tant que etc.

kausale Beziehung : parce que, car, puisque, comme, du fait que, grâce à, à cause de, en raison de etc.

konzessive Beziehung : bien que, quoique, malgré (que), en dépit de, même si etc.

Opposition : tandis que, alors que, contrairement à, au lieu de etc.

Erstsprachliche Leser verarbeiten diese Funktionswörter automatisch, beim fremdsprachlichen Lesen und im Unterricht werden sie oft nicht ausreichend berücksichtigt.

Neben Funktionswörtern gibt es vielfältige andere syntaktische Mittel, um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen. So können im Französischen kausale Beziehungen auch durch Partizipien ausgedrückt werden:

⁹³ Zu weiteren Funktionen von Partizipien siehe Aslanadis, 2001, S. 68-70

z.B. « Les comptes du Plan International *étant* complètement transparents vous savez toujours comment vos dons sont dépensés. »

« *Accusée* du vol de deux plantes en solde, une employée d'un magasin du discounter Aldi a été licenciée. »⁹⁴

Während es für die Funktionswörter deutschsprachige Äquivalente gibt, ist diese Verwendung von Partizipien im Deutschen nicht üblich, daher wird die kausale Beziehung hier schwerer zu erkennen sein.

Die Auflistung möglicher Verstehensschwierigkeiten auf Satzebene kann in diesem Rahmen nur exemplarisch erfolgen. Sie sind auch abhängig vom jeweiligen Lernniveau der fremdsprachlichen Leser. In der Literatur zum fremdsprachlichen Lesen gelten lexikalische Probleme als die Hauptschwierigkeit des Textverstehens. Dennoch können bei der Förderung fremdsprachlichen Lesens syntaktische Indikatoren nicht völlig vernachlässigt werden.

⁹⁴ Weitere Beispiele syntaktischer Indikatoren für logische Zusammenhänge, siehe Aslanides, 2001 S.179-199

III.5. Sinnkonstitution

Der Sinn eines Textes ergibt sich nicht aus der Summe aufeinanderfolgender Sätze. Zwischen den Informationen der Einzelsätze bestehen Beziehungen, die an der Textoberfläche durch kohärenzstiftende Elemente (Konnektoren) kenntlich gemacht werden. Kohärenz entsteht auch auf außersprachlicher Ebene, durch die Entwicklung eines Themas und durch die kommunikative Intention des Verfassers. Verstehen auf Textebene setzt voraus, dass der Leser die Kohärenz des Textes erfasst bzw. selbst herstellt.

In der Leseforschung wird das satzübergreifende Verstehen häufig als das Bilden von Makropropositionen auf der Basis von Mikropropositionen beschrieben. Bei der Verarbeitung von Sätzen werden aus Wörtern und Wortgruppen größere Bedeutungseinheiten, (Mikropropositionen) gebildet. Eine Gruppe solcher Bedeutungseinheiten wird kurzzeitig im Arbeitsgedächtnis festgehalten, auf Kohärenz geprüft, und nach den Kriterien Wichtigkeit und Neuheit selektiert. Kann dabei keine Kohärenz zu den Propositionen festgestellt werden, versucht der Leser entweder durch Regression, d.h. durch rückwärtsgerichtete Suche, Anknüpfungsmöglichkeiten zu finden oder er bildet mithilfe von Vorwissen Inferenzen, d.h. Schlussfolgerungen. Je weniger Regressionen und Inferenzen notwendig sind, desto leichter fällt das Verstehen. Kann dennoch keine Kohärenz festgestellt werden, müssen unverbundene Propositionen gespeichert werden.

Um beim Lesen längerer Texten das Kurzzeitgedächtnis zu entlasten, werden Makropropositionen gebildet, „die den Inhalt in verdichteter Form repräsentieren“ Dies erfolgt aufgrund reduktiver Prozesse, d.h. „durch Auslassen irrelevanter Mikropropositionen oder das Verallgemeinern, das heißt das Ersetzen mehrerer Mikropropositionen durch eine übergeordnete.“⁹⁵ Makropropositionen repräsentieren die Hauptgedanken des Textes, sie sind diesem Lesemodell zufolge das Ergebnis des Textverstehens. Die hierarchisch höchste Makroproposition entspricht dem Textthema.⁹⁶

Laut Karcher werden bei dieser Beschreibung von Textverstehen nur kognitive Aktivitäten, nicht aber affektive Faktoren berücksichtigt. Wie an früherer Stelle beschrieben, ist außersprachliches Wissen im Langzeitgedächtnis als Schemata repräsentiert. Schemata sind Abstraktionen früher gemachter Erfahrungen, unser Wissen über die Welt, über Gegenstände, deren Beziehungen zueinander, Vorgänge, Ereignisse, konventionalisierte Handlungsabläufe. „Diese Erfahrungen sind zunächst nicht kognitiv, sondern ganzheitlicher Natur, umfassen neben den kognitiven vor allem auch affektive Komponenten ...“. Wenn wir Wissen aktivieren, rufen wir damit auch „die damit verbundenen“ Affekte auf.⁹⁷

Neben inhaltlichen Schemata sind für das Leseverstehen zunächst auch sogenannte formale Schemata relevant, d.h. Kenntnisse über Textsorten, über deren Funktion und Aufbau, bis hin zu rhetorischen Strukturen, die für bestimmte Textsorten typisch sind. Formale Schemata bilden einen Verständnisrahmen beim Lesen und sie bauen einen

⁹⁵ siehe Schrader, 1990, S.483; vgl. Zeilinger, 1998; Denka, 2005, S.124

⁹⁶ siehe Karcher, S.229

⁹⁷ siehe Mummert / Krumm, 2001, S.943

Erwartungshorizont auf. Ein Zeitungsartikel lässt andere Inhalte, eine andere sprachliche Struktur erwarten als etwa eine Bedienungsanleitung, ein Werbetext, eine Fabel etc. Je mehr Wissen über Textmuster der Leser besitzt, desto besser wird er sich in Texten zurechtfinden. „Erfahrung mit der jeweiligen Textsorte und Kenntnisse über diskursbedingte Funktionen und Konventionen erleichtern die Sinnentnahme, weil der Leser die Informationen schneller einordnen und Stilmittel und Ton besser einschätzen kann.“ (Lutjeharms, 1988:118)

Inhaltliche Schemata haben beim Textverstehen mehrere Funktionen. Sie ermöglichen, im Text nicht Erwähntes durch Inferieren zu ergänzen. Texte sind „lückenhaft“, nicht vollständig, in dem Sinn, dass sie alle für das Verstehen notwendigen Informationen enthalten. Verfasser von Texten setzen beim Leser Wissen voraus, sogenannte „Präsuppositionen“. Die Schlussfolgerungen, mithilfe derer der Leser die Leerstellen des Textes füllt, sind demnach vom Autor „intendierte Inferenzen“. Verstehen ist davon abhängig, inwieweit der Leser die Erwartungen des Verfassers erfüllt, die intendierten Inferenzen bilden kann, d.h. über die entsprechenden Schemata verfügt und deren Relevanz für das Textverständnis erkennt.⁹⁸

Zum anderen hat außersprachliches Vorwissen prognostizierende Funktion. Die durch die Überschrift und das Textthema aktivierten Schemata veranlassen den Leser, Erwartungen über den Textinhalt aufzubauen. Im Laufe des Leseprozesses werden aufgrund verarbeiteter Mikropropositionen weitere Schemata evoziert und neue Vermutungen angestellt und überprüft. Die Hypothesenbildung unterstützt die Sinnentnahme, da die Lesenden auf bestimmte Informationen gefasst sind.

Beim Verstehen auf Textebene finden also einerseits reduktive Prozesse statt, andererseits wird der Text von den Lesern durch Inferieren semantisch angereichert.

„Die Gedächtnisrepräsentation eines Textes besteht aus verdichteten Informationen, die dem betreffenden Text entnommen sind, sowie aus Informationen, die aus dem Vorwissen der Lesenden stammen.“ (Lutjeharms, 1994:53)

Das Ergebnis des Leseverstehens, kann demnach von Leser zu Leser sehr variieren. Neben intendierten Inferenzen bilden Leser auch Elaborationen, Inferenzen, die über den Textinhalt hinausgehen. „Bestimmte Konzepte und Propositionen aktivieren beim Leser Schemata, an die der Autor unter Umständen bei der Textabfassung nicht gedacht hat.“ Elaborationen „bilden das eigentliche kreative Moment beim Lesen“. Je umfangreicher das Vorwissen eines Lesers ist, desto mehr kann er bei einem Text ‚hinzudenken‘.⁹⁹

Neben kognitiven Fähigkeiten spielen bei der Sinnbildung auch andere Faktoren wie Interesse, Zielsetzungen bzw. affektive Faktoren wie Werthaltungen, verinnerlichte Normen eine Rolle. Der Leser trägt auch seine im Laufe von Lernprozessen erworbenen Wertvorstellungen an den Text heran, er überprüft den Textinhalt auf Übereinstimmung mit seinen Einstellungen. Ablehnung des Textinhalts kann die „Verständnisbereitschaft herabsetzen“. Das Textverstehen ist auch insofern selektiv, als Informationen, die den eigenen Werten und Normen widersprechen, oft übersehen oder uminterpretiert werden. Der Rezipient ist also auch voreingenommen bei der Sinnkonstruktion. Er baut „auf der Grundlage seines gesamten Wissens, aber auch aus seiner momentanen Stimmung und

⁹⁸ siehe Stiefenhöfer, 1986, S.54

⁹⁹ siehe Stiefenhöfer, S. 54-55

seiner affektiven Einstellung gegenüber dem Textinhalt oder textuellen Teilaussagen seinen Textsinn auf.“¹⁰⁰

Beim **Lesen in der Fremdsprache** wird die Sinnkonstitution durch mehrere Faktoren beeinträchtigt. Da die Lernenden vermehrte Aufmerksamkeit für die Worterkennung und die syntaktische Analyse aufwenden müssen, bleibt weniger Gedächtniskapazität für die satzübergreifende Verarbeitung, für das Herstellen der Textkohärenz. Aufgrund des verstärkten Wort-für-Wort bzw. Satz-für-Satz Lesens können weniger große Sinneinheiten verarbeitet werden. Dies führt zu Speicherproblemen. Die Propositionen werden undifferenzierter behalten und müssen häufiger wieder hervorgeholt werden, um die Kohärenz weiter auseinanderliegender Propositionen herzustellen.¹⁰¹

Da Einzelinformationen schwerer und zum Teil unvollständig verarbeitet werden, bereitet auch das Zusammenfassen der Informationen, die Bildung von Makropropositionen Schwierigkeiten.

Schüler bleiben zum Teil auf der Stufe der Bildung einzelner Mikropropositionen stehen. Sie beschränken sich auf die Einzelsätze und die Suche und Wiedergabe von Einzelinformationen. Sie erlangen keinen Überblick über den Text. Dies ist ein eher oberflächliches und bruchstückhaftes Verstehen von Texten. Innerhalb der reduktiven Prozesse ergeben sich Probleme bei der Selektion. Den Schülern fällt es schwer, zwischen wesentlichen und unwesentlichen Informationen zu unterscheiden. Sie streben nach Vollständigkeit, wollen alles möglichst genau verstehen und behalten.“ (Schrader, 1990:483)

Zudem werden oft kohärenzstiftende sprachliche Elemente, sogenannte Konnektoren (z.B. car, donc, par conséquent, toutefois, cependant, or), die semantische Beziehungen zwischen den Einzelinformationen ausdrücken (Grund, Folge, Gegensatz), bzw. „rhetorische Konnektoren“, die Texte strukturieren (z.B. d'une part ... d'autre part; en premier lieu ... en second lieu ... enfin), in ihrer Bedeutung nicht erkannt oder nicht beachtet.¹⁰² Beim Wortschatzerwerb im Unterricht werden diese Verbindungsausdrücke gegenüber Inhaltswörtern oft vernachlässigt.

Das Verstehen auf Textebene ist auch deshalb beeinträchtigt, weil die Lernenden vielfach ihr außersprachliches Vorwissen nicht zweckmäßig einsetzen. Sie kennen zwar vom erstsprachlichen Lesen die Notwendigkeit, im Text nicht Erwähntes, d.h. implizite Informationen durch Inferieren zu ergänzen, doch wird diese Fertigkeit häufig nicht auf das fremdsprachliche Lesen übertragen. Der Einsatz von Schemata ist jedoch beim fremdsprachlichen Lesen besonders wichtig, die Leser brauchen mehr und deutlichere Informationen als beim erstsprachlichen Lesen. Denn mithilfe von Hintergrundwissen können sprachliche Defizite bis zu einem gewissen Grad kompensiert werden, indem unbekannte Textelemente durch Inferieren erschlossen werden. „Das Aktivieren eines Schemas impliziert in der Muttersprache und bei sehr guter Fremdsprachenbeherrschung

¹⁰⁰ siehe Karcher, 1994, S. 245-246

¹⁰¹ siehe Grotjahn, 1996, S.538

¹⁰² vgl. Grotjahn, S.538

wohl auch die Aktivierung des dazu gehörenden Wortschatzes [...].“ Bei wenig fortgeschrittener Sprachkompetenz wird eher das erstsprachliche Lexem aktiviert. Dies kann den Bedeutungsabruf beschleunigen und ermöglicht das Erschließen unbekannter Wörter.¹⁰³ Auch auf globaler Ebene unterstützen passende Schemata das Verstehen, ebenso das Behalten des Gelesenen. Mangelndes Vorwissen hingegen oder etwa das Fehlen einer Textüberschrift, die schemaaktivierende Funktion hat, erschwert das Verstehen auch bei guten Sprachkenntnissen.

Aufgrund der Unsicherheit, ob die erschlossenen Informationen tatsächlich dem Textinhalt entsprechen, sind fremdsprachliche Leser jedoch weniger bereit, „aus dem Text herauszugehen“ und eigenes Wissen einzubeziehen.¹⁰⁴ Sie konzentrieren sich oft einseitig auf die Textdaten und versuchen, sprachliche Defizite durch Wort-für-Wort Lesen zu kompensieren.

Lutjeharms beobachtete bei Lesern einer Fremdsprache zwei unterschiedliche Verhaltensweisen:

*Entweder neigen sie dazu, auf eine schemageleitete Verarbeitung zu verzichten und nur noch anhand äußerlicher Wortähnlichkeiten zu reagieren, wenn eine Lösung verlangt wird, oder sie fangen an, ohne Berücksichtigung der Textvorlage nur noch schemageleitet zu raten.*¹⁰⁵

Die Leser versuchen demnach auch, Verständnisschwierigkeiten durch Einsatz von Vorwissen zu kompensieren. Wolff stellt fest, dass vor allem bei geringer Sprachkompetenz sogenannte Elaborationen häufig sind. Die Leser interpretieren einen Text oder eine Textpassage anhand weniger Textdaten, analog zu einem aktivierten Schema oder Skript, das jedoch nicht dem Textinhalt entspricht. Laut Wolff werden Elaborierungsprozesse seltener, je kompetenter die Lernenden in der Fremdsprache werden.¹⁰⁶

Fehlendes soziokulturelles Wissen

Inhaltliches Vorwissen kann von den Lernenden vielfach auch deshalb nicht genutzt werden, weil sie „die Erwartungen des Autors nicht oder nur teilweise“ erfüllen und „entsprechende Schlussfolgerungen nicht oder nur unvollständig“ ziehen, sie nicht über die nötigen ‚landeskundlichen‘ Kenntnisse verfügen. Die meisten authentischen Texte enthalten, so Krumm; sowohl „universelle Elemente“ als auch „ganz spezifische kulturelle Bezüge“.¹⁰⁷ Zum Verständnis fremdsprachlicher Texte ist also auch Wissen über das Land (die Länder) der Zielsprache nötig, kulturspezifisches Wissen, das im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als landeskundliches Wissen bezeichnet wird.

Den Lernenden fehlt jenes Wissen, das muttersprachliche Leser, die im Land der Zielsprache aufgewachsen sind, seit ihrer Kindheit erworben haben. Sie haben nicht dieselben Kenntnisse über Konventionen, Formen des sozialen Verhaltens im öffentlichen

¹⁰³ siehe Lutjeharms, 1988, S.292, 293-294; Burkhardt, 1995, S.56

¹⁰⁴ siehe Stiefenhöfer, 1989, S.89

¹⁰⁵ siehe Lutjeharms, 1988, S.291

¹⁰⁶ siehe Wolff, 1986, S.453; 1990, S.618; Vgl. Schier, S.155

¹⁰⁷ siehe Krumm, 1990, S.21

und privaten Bereich, über Traditionen, Feste und Gebräuche des Landes. Sie verfügen auch nicht über ausreichendes Wissen auf dem Gebiet der Politik, der Geschichte, über Institutionen des öffentlichen Lebens, „über das kulturelle, politische, soziale und ökonomische Klima“ des Landes.¹⁰⁸ Ihre Kenntnisse in den genannten Bereichen sind zum einen lückenhaft, zum anderen können sie von Vorurteilen geprägt sein.

Beim Lesen wird neben allgemeinem Weltwissen also auch kulturspezifisches Wissen aktiviert, das jedoch auch bei erstsprachlichen Lesern unterschiedlich umfangreich ist. Bei einem französischen Leser ruft zum Beispiel der Begriff ‚Restaurants du cœur‘ in einem Zeitungsartikel bestimmte Assoziationen über die Entstehungsgeschichte und das Wirken dieser Institution hervor. Dies gehört zum „savoir partagé“ des französischen Kulturkreises, über das die meisten Franzosen, in unterschiedlichem Ausmaß, verfügen. Was den Lernenden neben den persönlichen Erfahrungen mit den Konventionen, Lebensumständen, Institutionen etc. des Landes der Zielsprache fehlt, ist ‚intertextuelles Wissen‘. Einen Großteil unseres Wissens beziehen wir aus Texten. Lesende einer Fremdsprache haben keine Erfahrungen mit den Medien der Zielsprache, deren Literatur etc. Texte, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gelesen werden, sind im Allgemeinen aus dem Kontext, in dem sie üblicherweise auftreten (z.B. im Medium Zeitung), und meist aus einem größeren thematischen Zusammenhang gerissen. Bei der Lektüre eines Artikels über die Probleme Jugendlicher in der ‚banlieue‘ französischer Großstädte fehlt den Lernenden der komplexe soziale und politische Kontext dieser Problematik. Dies wird ihr Textverständnis, ihre Textauslegung beeinflussen. Ähnliches gilt zum Beispiel für innenpolitische Themen wie die Einführung der 35-Stundenwoche, des ‚Pacs‘ etc.

Fremdsprachliche Leser, die solch kulturspezifisches Hintergrundwissen nicht besitzen, müssen ihr ganzes Wissen aus dem Text beziehen. Sie werden

sprachabhängiger [...], d.h. sie müssen sich ganz auf den Text und ihre linguistischen Kenntnisse verlassen. Dies führt schon beim Nicht-Verfügen-Können über einige Lexeme des Textes zu Nicht-Verständnis, da wichtige Top-down-Prozesse nicht eingesetzt werden können. Da folglich auch die Möglichkeit entfällt, den Text schlußfolgernd anzureichern, wird der Grad des Textverständnisses in diesen Fällen recht bescheiden sein. (Karcher, 1994:255)

Neben dem Fehlen des entsprechenden kulturellen Wissens, kann es auch sein, dass die Lernenden ein Schema des eigenen Kulturkreises aktivieren und auf den Text übertragen und ihn gemäß dieses Schemas interpretieren. „Neue Informationen werden den alten Vorstellungen angepaßt [...].“¹⁰⁹ Dadurch entsteht ein verzerrtes Textverständnis, das von der Autorintention stark abweichen kann. Laut Karcher sind Verständnisfehler, die auf die Übertragung eigenkultureller Schemata beruhen, ähnlich „tückisch“ wie das Nichterkennen von Konnotationen (der wertenden Komponente der Wortbedeutung), „weil sie vom Leser zumeist gar nicht bemerkt werden“.¹¹⁰

¹⁰⁸ vgl. Doderer, 1991, S.30-31

¹⁰⁹ siehe Lutjeharms, 1988, S.294

¹¹⁰ siehe Karcher, 1994, S.256, S.257

IV. Didaktische Konsequenzen

IV.1. Vorüberlegungen

Geübten Lesern ist die Komplexität des Leseprozesses, die einzelnen Teilfertigkeiten meist nicht bewusst. Erst in der Fremdsprache wird deutlich, dass für das Leseverstehen unterschiedliche Kenntniskomponenten notwendig sind: einerseits Sprachkenntnisse, andererseits die Fähigkeit, schriftliche Informationen zu verarbeiten und in bestehendes Wissen zu integrieren. Die Fertigkeit der Informationsverarbeitung ist sprachunabhängig und kann vom erstsprachlichen Lesen auf die Fremdsprache übertragen werden.

In der Fremdsprache sind sprachliche Kenntnisse noch unvollständig. Daher erfordern Fertigkeiten wie Wortsemantisierung, Erfassen von syntaktischen Zusammenhängen und Wortkombinationen erhöhte Aufmerksamkeit. Dadurch „bleibt wenig Raum für die Anwendung von Kenntnissen und Fähigkeiten auf höheren Ebenen, auch wenn sie prinzipiell verfügbar sind.“¹¹¹ Lernende versuchen diese sprachlichen Defizite auf unterschiedliche Weise zu kompensieren: Entweder sie lesen langsam, Satz-für-Satz dekodierend, und gelangen gar nicht zu höheren Verstehensebenen. Oder sie lassen sich von ihrem Vorwissen und ihren Voraussagen leiten, und es gelingt ihnen nicht, diese anhand der sprachlichen Informationen des Textes zu überprüfen und zu berichtigen.

Diese Verhaltensweisen sind nicht geeignet, Textverstehen zu fördern oder gar Freude am Lesen in der Fremdsprache zu fördern. „Fremdsprachenlernende lesen nicht mit Vergnügen, sie lesen nicht schnell, verstehen nicht mühelos, nicht ‚automatisch‘ wie in der Rolle ‚geübter‘ Leser von muttersprachigen Texten.“ (Mummert / Krumm, 2001:944) Wie sollte also eine fremdsprachliche Lesedidaktik gestaltet sein, um den Lernenden über diese sprachlichen Defizite hinwegzuhelfen, damit sie Vertrauen in ihre Kenntnisse entwickeln und angeregt werden, fremdsprachliche Texte mit ähnlichen Zielen zu lesen wie in der Erstsprache?

Zum einen gilt es, Lese- und Verstehensstrategien (z.B. das Nutzen von Vorwissen, Inferieren) zu fördern. Diese Fertigkeiten haben die Lernenden bereits in der Erstsprache erworben, meist werden sie jedoch nicht automatisch auf das fremdsprachliche Lesen übertragen. Diese Strategien sollen also explizit vermittelt und auf möglichst viele Texte angewendet werden. Andererseits sollen sprachliche Fertigkeiten wie Worterkennung, das Wissen über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen und über den Verlauf von Sätzen, verbessert werden. Anhand von Übungen an Texten kann die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung der Lernenden „auf allen sprachlichen Ebenen“ und ihr „Vertrauen auf schon vorhandene Kenntnisse“ weiterentwickelt werden.¹¹²

Auch Vigner stellt diesen zweifachen Anspruch an einen Leseunterricht in der Fremdsprache. Er weist zudem auf einen weiteren wichtigen Aspekt fremdsprachlichen Lesens hin: die soziokulturelle Prägung von Vorwissen.

« Alors, lire ou décoder ? Bien évidemment l'un ne saurait être envisagé sans l'autre et réciproquement. Toute la difficulté de cet apprentissage tient dans le difficile équilibre à préserver entre ces deux exigences, la part de maîtrise du

¹¹¹ siehe Solmecke, 1993, S.35-36

¹¹² siehe Westhoff, 1999, S.74, 76; Mummert / Krumm, 2001, S.945

code de français, peut-être parfois insuffisamment travaillée, mais aussi les schémas de connaissance dans l'accès au sens, qui ne se prêtent pas, au moins en apparence à une structuration aussi forte que celle du code. Leur différence d'une culture à l'autre peut être considérable. » (Vigner, 1996:66)

1.1. Die Förderung von Lesefertigkeiten und -Strategien

Aufgrund der sprachlichen Unsicherheit neigen Lernende einer Fremdsprache dazu, Texte möglichst detailliert, strikt linear, fast wie beim Lesenlernen in der Erstsprache, zu lesen. Verstehen wird oft mit dem Verstehen aller Wörter eines Textes gleichgesetzt. Nicht nur Lernende, auch Unterrichtende haben häufig diesen Anspruch an das Leseergebnis. Wörtliches Lesen bedeutet „genaues“ Lesen, „sinngemäß“ wird jedoch mit „oberflächlich“ gleichgesetzt.¹¹³ Dadurch entsteht jedoch ein Leseverhalten, das in der Erstsprache charakteristisch für schwache Leser ist.

Gute Leser der Erstsprache sind flexibel. Je nach Leseziel und Interesse lesen sie Texte mit unterschiedlicher Genauigkeit und Geschwindigkeit. Sie setzen bei der Lektüre verschiedener Textsorten, aber auch innerhalb eines Textes unterschiedliche Leseformen ein.

Geübte und erfahrene Leser werden wahrscheinlich den Text eher überfliegen und dabei nach Elementen mit hoher Informationsdichte suchen, um zunächst eine übergreifende Bedeutungsstruktur herzustellen. Beim zweiten Durchgang lesen sie dann sorgfältiger- und notfalls lesen sie den Text auch noch mehrmals. Dabei konzentrieren sie sich auf Wörter, Redewendungen, Sätze, und Abschnitte, die für ihre Ziele und Zwecke besonders wichtig sind. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2001:98)

Lernende sollen also im Unterricht Gelegenheit haben, unterschiedliche Leseformen zu üben,

z.B. - „orientierendes Lesen“, das Erfassen der Textsorte, der Überschrift(en), von Illustrationen, des Textanfanges, um zu erfahren, worum es geht oder zu entscheiden, ob der Text von Interesse ist, um genauer gelesen zu werden.

- „globales“ („kursorisches“) Lesen, um einen Gesamteindruck des Textinhalts zu gewinnen, die Themenstellung und die relevanten Informationen zu erfassen. Globales Lesen verlangt laut Solmecke auch das Verstehen relevanter Details.

- „selektives Lesen“, um nach einer spezifischen Information zu suchen, ohne den Text linear und vollständig zu lesen. (unter anderen z.B. in Textsorten wie Annoncen, Veranstaltungsprogrammen, Wörterbüchern)

- „detailliertes Lesen“, um einen Text oder eine Textpassage möglichst vollständig zu erfassen. Auch Textsorten, wie Verträge oder Gebrauchsanweisungen verlangen detailliertes Verstehen, oder z.B. Passagen in Zeitungsartikeln, die viele Zahlen, viele Fakten enthalten.¹¹⁴

¹¹³ siehe Westhoff, 1997, S.54; Schrader, 1995, S.240

¹¹⁴ siehe Westhoff, 1997, S.102, Solmecke, 1993, S.26; Die Bezeichnungen und Beschreibungen der Leseformen sind in der Literatur zum Teil unterschiedlich, vor allem was globales

Vor allem gilt es, bewusst zu machen, dass es zweckmäßiger ist, wie oben beschrieben, einen Text zunächst orientierend und global zu lesen, und das Verstehen durch wiederholtes Lesen zu vertiefen, als sofort mit detailliertem Lesen zu beginnen.

Eine der wichtigsten Lesestrategien ist das Aktivieren und das Nutzen von Vorkenntnissen.

Allgemeines Weltwissen, spezifische thematische Kenntnisse, sowie unser Wissen über Textkonventionen, steuern den Leseprozess. Der Titel und außersprachliche Indizien wie Fotos, Illustrationen etc. mobilisieren passende Schemata, es entsteht ein Vorverständnis des Textes. Beim geübten Lesen besteht „ein ideales Verhältnis von Voraussage und Überprüfung“ dieser Hypothesen anhand der sprachlichen Informationen.¹¹⁵

Dieses „Antizipieren“ kann im Unterricht in Aktivitäten vor und während des Lesens geübt werden. Voraussetzung ist, dass die Texte genügend Anhaltspunkte enthalten, damit die Leser ihr Vorwissen mobilisieren können. Andererseits müssen die Lernenden auch „richtiges“ Wissen mobilisieren. Denn beim fremdsprachlichen Lesen kommt es weit häufiger als beim erstsprachlichen Lesen vor, dass Textschemata und Leserkwissen nicht übereinstimmen, besonders wenn vom Text landeskundliches Wissen vorausgesetzt wird, über das die Lernenden nicht verfügen. Daher wird es immer wieder erforderlich sein, den Lesern nötige Vorinformationen zu geben.

Das „Inferieren, d.h. die Ergänzung dessen, was im Text steht, durch eigenes Welt- und Sprachwissen“, ist eine weitere Strategie des Textverstehens.¹¹⁶ Beim fremdsprachlichen Lesen gewinnt das Inferieren zusätzliche Bedeutung, denn dadurch können sprachliche Schwierigkeiten kompensiert, d. h. unbekannte sprachliche Elemente erschlossen werden. Lesen in der Fremdsprache verlangt von den Lernenden die Fähigkeit und vor allem die Bereitschaft, möglichst viel unmittelbar aus dem Text und mithilfe ihres Vorwissens zu verstehen. Es gilt daher, ihre Bereitschaft zu wecken, auf das Wörterbuch weitgehend zu verzichten und vielmehr im sprachlichen Kontext nach Hinweisen zur Klärung unbekannter Wörter zu suchen. Dies kann von Anfang an geübt werden, indem Erschließungshilfen bewusst gemacht und die Lernenden aufgefordert werden, unbekannte Wörter zu erraten, anstatt ihnen immer sofort eine Übersetzung zu geben.

Den Einsatz von Lesestrategien im Unterricht frühzeitig zu üben, ist deshalb wichtig, weil es den Lernenden schwer fällt, diese in der Erstsprache automatisierten Fertigkeiten in der Fremdsprache anzuwenden. Besonders in den Anfangsphasen des Fremdspracherwerbs sind sie oft nicht in der Lage, auf ihr Vorwissen zurückzugreifen und unbekannte Wörter zu erschließen, während die Übertragung mit zunehmender linguistischer Kompetenz in der Fremdsprache besser gelingt.¹¹⁷

Lesen betrifft, das häufig mit orientierendem Lesen gleichgesetzt wird. Vgl. Schier, 1990, S.151

¹¹⁵ siehe Schier, 1990, S.152; Westhoff, 1997, S.52

¹¹⁶ siehe Mummert / Krumm, 2001, S.945

¹¹⁷ siehe Solmecke, 1993, S.35

1.2. Die Förderung der Sprachkompetenz

1.2.1. Auf lexikalischer Ebene

Im Allgemeinen wird auf sprachlicher Ebene der unzureichende Wortschatz als die Hauptschwierigkeit fremdsprachlichen Lesens gesehen. Die Lexik einer Sprache ist gewissermaßen ‚unendlich‘. Auch bei fortgeschrittenen linguistischen Kenntnissen werden die Leser in Texten immer wieder unbekannte Wörter antreffen. Deshalb kommt der oben genannten Strategie des Erschließens unbekannter Wörter solch große Wichtigkeit zu.

Für das Lese- (und Hör) Verstehen ist besonders der rezeptive Wortschatz von Bedeutung. Das sind lexikalische Einheiten, die die Leser schon in anderen Kontexten angetroffen haben, die sie wiedererkennen und verstehen, oder Wörter, die sie herleiten können, z.B. (aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit einem Wort der Erstsprache oder einer anderen Fremdsprache) Internationalismen. Dieser Verstehenswortschatz ist – wie in der Erstsprache – weit umfangreicher als der produktive Wortschatz (Mitteilungswortschatz), jene Lexik, die die Lernenden aktiv beherrschen, also anwenden können.

Zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz gibt es keine starren Grenzen. Beide sind mit unterschiedlich großen, aber miteinander verbundenen Gefäßen zu vergleichen. Der produktive Wortschatz kommt aus dem rezeptiven – wir gebrauchen Wörter, die wir verstanden haben -, produktive Wörter gehen, wenn sich Kommunikationsbedürfnisse ändern, in den rezeptiven über. Es ist unbestritten, dass gerade der Verstehenswortschatz im Zuge der gewachsenen internationalen Kommunikationsbedürfnisse erheblich an Bedeutung zunehmen wird. (Bohn, 1999:24)

Wenn einerseits der rezeptive Wortschatz Voraussetzung für das Verstehen ist, so wird er, so Bohn, „auch im Umgang mit Texten erworben und aktualisiert“. Beim Verstehen, aber auch beim Bilden von Hypothesen und im Gespräch über einen Text findet Wortschatzerwerb durch „inzidenzielles Lernen“, das heißt unwillkürliches Lernen, statt. Die Lernenden erwerben dabei Wörter und Wortkombinationen, ohne sich darauf zu konzentrieren, im Rahmen einer sprachlichen Handlung.¹¹⁸ Beim Fremdsprachenlernen sollten sich, so Bohn, inzidenzielles und intentionales Lernen ergänzen. Bewusstes Lernen ist vor allem für den produktiven Wortschatz wichtig, inzidenzielles Lernen fördert den Verstehenswortschatz.

Der Wortschatzerwerb im Unterricht kann effizienter gestaltet werden, wenn einerseits in stärkerem Ausmaß die Frage der rezeptiven oder produktiven Verfügbarkeit neuer Wörter berücksichtigt wird, und dem inzidenziellen Lernen mehr Raum gegeben wird. Zum anderen sollte bedacht werden, dass Wörter zunächst im episodischen Gedächtnis gespeichert, also in Kontexten gelernt werden. Eine häufig angewandte Methode ist das Lernen zweisprachiger Wortlisten, d.h. die fremdsprachigen Wörter mit den jeweiligen Übersetzungsäquivalenten (meist mittels Abdecken einer der beiden Listen). Laut Löschmann kann diese Methode das Einprägen weder fördern noch motivieren.¹¹⁹

¹¹⁸ siehe Bohn, 1999, S.80

¹¹⁹ siehe Löschmann, 1993, S.68

Stattdessen sollten Sinnzusammenhänge zwischen den zu lernenden Wörtern hergestellt werden, z.B. durch den Bezug zum Thema eines Textes.

Ein weiterer, für fremdsprachliches Leseverstehen wichtiger Aspekt auf lexikalischer Ebene ist der „potentielle Wortschatz“. Dieser ist, so Bohn, „keine zählbare Menge“, sondern eine Fertigkeit, nämlich die Fähigkeit des fremdsprachlichen Lesers, unbekannte Wörter aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit bereits bekannten Wörtern der Fremdsprache und mithilfe der Kenntnis von Wortbildungsregeln zu erschließen,¹²⁰ z.B. *vente* von *vendre*, *grandir* von *grand*, *apprentissage* von *apprendre* etc. Der potentielle Wortschatz kann gefördert werden, indem Zusammenhänge zwischen Wörtern einer Wortfamilie hergestellt werden, und durch Bewusstmachen der Funktion häufiger Suffixe und Präfixe.

1.2.2. Auf syntaktischer Ebene

Beim Lesen authentischer Texte sind die Lernenden mit der größeren Komplexität geschriebener Sprache konfrontiert. Sie werden also syntaktische Formen und Satzmuster antreffen, die sie produktiv, im Umgang mit der gesprochenen Sprache noch nicht erworben haben.

Laut Wallace müssen grammatikalische Formen nicht zum aktiven Repertoire der Lernenden gehören, um beim Lesen verstanden zu werden.¹²¹ Dies gilt für das Französische nur in eingeschränktem Maß. Syntaktische Strukturen, die in der Erstsprache in Aufbau und Funktion ähnlich sind, werden im Allgemeinen leicht verarbeitet, wie etwa der *Passé Composé*. Wie an früherer Stelle gezeigt, gibt es jedoch viele syntaktische Strukturen, die in Form und Funktion vom Deutschen abweichen, und die auch beim Verstehen Schwierigkeiten bereiten.

Im Fremdsprachenunterricht wird, was das Lesen betrifft, der Wortschatz als vorrangiges Problem angesehen. Fließendes Lesen erfordert dennoch das weitgehend automatisierte Erfassen syntaktischer Indikatoren und Strukturen. Manche Textpassagen können die Lernenden aufgrund von Lexemen und Vorwissen verarbeiten. Häufig wird das Verständnis aber bei ungenügender syntaktischer Verarbeitung nur vage oder fehlerhaft sein.

Die syntaktischen Mittel sind im Gegensatz zur Lexik in ihrer Zahl begrenzt. Der Großteil der grammatischen Formen und ihre Funktion werden in den ersten Lernjahren erworben. Hingegen ist der Wortschatzerwerb in keinem Lernstadium tatsächlich abgeschlossen. „Infolge ihrer beschränkten Zahl kommen die syntaktischen Mittel häufig vor. Diese Wiederholung wird ihren Erwerb fördern, jedenfalls wenn der Leser ihre Funktion kennt und diese zu beachten gelernt hat.“¹²²

Im Unterricht werden die grammatischen Mittel in erster Linie im Hinblick auf die mündliche und schriftliche Produktion gelernt. Nur selten werden sie auch in rezeptiver Form explizit geübt. Karcher ist der Auffassung, dass „die Strukturen der geschriebenen Sprache systematisch analysiert und angeeignet werden sollten, so dass Erkennungsmuster verfügbar werden, ohne dass die Notwendigkeit besteht, bei der Produktion darüber verfügen zu müssen.“ (Karcher, 1994:252) Auch Vigner gibt Beispiele für analytische

¹²⁰ siehe Bohn, 1999, S.24 bzw. Becker, 1992, S.112-113

¹²¹ siehe Wallace, 1992, S.74

¹²² siehe Lutjeharms, 1994, S.62; 1988, S.279

Übungen an einzelnen Sätzen, die zur besseren Identifikation von Sinneinheiten mithilfe morphologischer Indikatoren und der Funktion von Satzgliedern (z.B. acteur, action, objet, bénéficiaire, instrument,...) führen sollen.¹²³

Es ist jedoch fraglich, ob die syntaktischen Strukturen tatsächlich vorausblickend auf das Leseverstehen gelernt werden können, und ob Erkenntnisse aus Satzanalysen anschließend auf das Lesen übertragen werden. Hingegen können zum Beispiel Erkennungsaufgaben an gelesenen Texten oder Textpassagen zum besseren Verständnis syntaktischer Indikatoren beitragen und die Wahrnehmung syntaktischer Signale unterstützen, die sie sonst vielleicht überlesen würden.¹²⁴

1.2.3. Textverknüpfungsmittel

Von besonderer Wichtigkeit ist das Erfassen semantischer Beziehungen - auf Satzebene und satzübergreifend. Diese werden durch unterschiedliche syntaktische Mittel, z.B. durch Konjunktionen (comme, parce que, lorsque, tandis que, si, malgré que etc.) oder – satzübergreifend – durch Konnektoren (ainsi, donc, cependant, pourtant, or, en fait etc.) explizit gemacht. Laut Westhoff wird diesen Verbindungswörtern im Unterricht oft wenig Aufmerksamkeit gewidmet.¹²⁵ Es ist jedoch sinnvoll, ihre Funktion bewusst zu machen, und ihren Einsatz auch aktiv zu üben.

Für satzübergreifendes Verstehen müssen die Lernenden auch mit anderen sprachlichen Mitteln, die Textkohärenz herstellen, vertraut sein, z.B. mit Elementen der Wiederaufnahme von Lexemen wie Pronomen (le, lui, eux, celle, ce dernier etc.).

1.3. Die Vermittlung kulturspezifischen Wissens

Kulturspezifisches (landeskundliches) Wissen ist Teil der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache. Kenntnisse der fremden Kultur sind Voraussetzung für „situationsgerechtes Handeln im Kontext dieser fremden Kultur“.¹²⁶ Sie sind auch für das Verstehen der meisten Texte erforderlich. Daher sind im Unterricht von Anfang an Kenntnisse über Frankreich und andere französischsprachige Länder, über soziale Konventionen, Lebensbedingungen, Institutionen, Geographie etc. zu vermitteln. Dies wird auch im Lehrplan betont:

Der Aufbau einer sprachlichen Kompetenz vollzieht sich anhand von Inhalten, die dem französischsprachigen Kulturbereich entnommen sind. Damit ist Sprachunterricht von Anfang an auch landeskundlicher Unterricht. Im Allgemeinen wird von konkreten Kommunikationssituationen und Texten auszugehen sein, die darin enthaltenen landeskundlichen Inhalte sind bewußt zu machen und fallweise zu ergänzen. (Fest, 1990:127)

¹²³ siehe Vigner, 1996, S.67

¹²⁴ siehe Lutjeharms, 1994, S.62

¹²⁵ siehe Westhoff, 1999, S.90

¹²⁶ siehe Funke, 1990, S.584

Die Erfahrung mit der zielsprachlichen Kultur kann laut Funke im Unterricht nur indirekt, durch Repräsentationen erfolgen. Die Schüler erleben die einzelnen Erfahrungsbereiche der fremden Kultur also jeweils nur in Ausschnitten, in Teilstücken. Ihr landeskundliches Wissen wird in den meisten Bereichen begrenzt und fragmentarisch bleiben. Dies gilt jedoch, so Funke, auch für die Erfahrung mit der eigenen Kultur, da wir unsere Wahrnehmungen auswählen und „sinnvolle Bereiche“ schaffen, „in denen wir uns zurechtfinden“.¹²⁷

Häufig müssen den Lernenden beim Lesen authentischer Texte zusätzliche Informationen mitgegeben werden, zur Erleichterung des Verständnisses und, wie im Lehrplan empfohlen, zur Ergänzung der landeskundlichen Inhalte. Viele authentische Texte sind für fremdsprachliche Leser ‚lückenhaft‘, weil sie kulturspezifisches Wissen voraussetzen, über das nur erstsprachliche Leser verfügen.

Schrittesser erscheint es sinnvoll, soziokulturell schwierige Texte erst zu lesen, wenn die Lernenden über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen. Denn:

Die linguistische Kompetenz erlaubt es, Texte zu lesen, deren soziokulturelle Charakteristiken kaum bekannt sind. Andererseits können linguistische Schwierigkeiten dadurch kompensiert werden, daß die dem Text zugrundeliegende Welt hinreichend bekannt ist. (Schrittesser, 1991:15)

Eine Hilfe in der Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Inhalten der Zielsprache ist der Vergleich mit der eigenen Kultur, mit der eigenen Erfahrungswelt. Vieles aus der fremden Kultur kann überhaupt nur vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswelt verstanden werden. Zum anderen wird dadurch das „Verständnis für soziokulturelle Differenzen“ gefördert. Die Lektüre authentischer Texte ermöglicht also nicht nur die Auseinandersetzung mit der Kultur der Zielsprache, sondern auch eine „Wiederbegegnung mit der eigenen Kultur“.¹²⁸ Voraussetzung dafür ist, so Schrittesser, dass Texte so aufbereitet werden, dass die Schüler ihre eigenen Erfahrungen einbringen können.

¹²⁷ siehe Funke, 1990, S.594

¹²⁸ siehe Schrittesser, 1991, S.15

IV.2. Textauswahl

2.1. Authentische und didaktische Texte

Edelhoff nennt folgende Erkennungsmerkmale für authentische Texte:

Sie sind Produkte einer Kommunikationssituation, sie haben einen Mitteilungszweck, das heißt sie wollen beim Adressaten etwas bewirken. Sie sind aufgrund ihrer äußeren Gestalt als Textsorten erkennbar. Authentische Texte treten in einem Medium auf, das immer auch Auskunft über die zu erwartenden Textsorten gibt und damit auch Vermutungen über wahrscheinliche Inhalte zulässt (z.B. Kochbuch, Wirtschaftsmagazin, Gedichtband). Sie weisen bestimmte sprachliche Merkmale auf, die jeweils charakteristisch für bestimmte Textsorten sind.¹²⁹

Didaktische Texte sind nicht für erstsprachliche Leser verfasst, sondern für den Fremdsprachenunterricht. Sie werden im Allgemeinen durch das Medium des Lehrbuchs vermittelt und sind in die Thematik einer ‚Lektion‘ und in eine grammatikalische Progression integriert. In der Literatur zum Leseverstehen werden Lehrbuchtexte häufig als ungeeignet zur Vermittlung fremdsprachlicher Lesekompetenz kritisiert.

Ein Vorwurf liegt in ihrer sprachlichen Vereinfachung. Solmecke weist darauf hin, dass didaktische Texte „auf den Kenntnisstand der Lernenden zugeschnitten“ und daher „künstlich“ sind. Beim Lernenden entsteht der Eindruck,

... Hör- und Leseverstehen müsse immer so funktionieren, daß lediglich bereits Bekanntes zu dekodieren ist. Wird er dann mit authentischem Material konfrontiert, hat er keine Strategien des Umgangs mit der Sprache entwickelt, die auf seine begrenzten Sprachkenntnisse keine Rücksicht nimmt“.
(Solmecke, 1993:39)

Die Künstlichkeit vieler didaktischer Texte beruht, so Solmecke, nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der inhaltlichen Vereinfachung:

Vor allem, wenn sie zur Verdeutlichung und Übung bestimmter sprachlicher Aspekte konzipiert sind, „versprachlichen sie sehr häufig nur Selbstverständliches und nichts, was von der Norm abweicht, was Interesse wecken könnte, und sie können den Lernenden noch zusätzlich durch das Gefühl demotivieren, nicht mit ‚richtiger Sprache‘ konfrontiert zu sein.“
(Solmecke, 1993:39)

Sind also nur authentische Texte geeignet, um fremdsprachliche Lesefertigkeit zu fördern? Laut Solmecke ist diese Frage nicht eindeutig zu beantworten. Texte sind dann für den Einsatz geeignet, wenn sie „den Lernenden vor allem etwas von der außerunterrichtlichen Sprachwirklichkeit verdeutlichen und sie darauf vorbereiten.“¹³⁰

Auch Karcher wendet sich gegen ein „Authentizitätspostulat“, das grundsätzlich nur authentische Texte für den Unterricht verlangt. Besonders Leseanfänger sind durch den

¹²⁹ siehe Edelhoff, 1985, S.24

¹³⁰ siehe Solmecke, 1993, S.39-40, Vgl. Humenberger, 1997, S.34

sprachlichen und auch durch den inhaltlichen Schwierigkeitsgrad von Originaltexten häufig überfordert.¹³¹

Die oben angeführte Kritik, vor allem der Vorwurf der Inhaltslosigkeit und der Künstlichkeit, betrifft vor allem Texte in älteren Lehrwerken, die zumeist auch nicht wirklich Lesetexte sind, sondern Dialoge in schriftlicher Form wiedergeben (z.B. „Etudes françaises“, „A bientôt“).

In neueren Lehrbüchern finden sich vermehrt Texte, die es ermöglichen, Lesefertigkeit zu fördern. Sie beinhalten vereinfachte Nachbildungen authentischer Texte. Dabei wurde darauf geachtet, die optische Form von Originaltexten beizubehalten, so dass die Textsorten deutlich erkennbar sind. So wurden zum Beispiel im Lehrbuch „Couleurs de France neu“ (Bände 1 und 2, Niveau A1 und A2) neben didaktischen Texten, Adaptionen und Nachbildungen folgender Textsorten aufgenommen: Annoncen (Arbeitsmarkt, Freizeit), Veranstaltungsprogramme, Briefe (persönlich, Leserbrief), Prospekte (Tourismus, Hotel) Rezepte, Internetseiten (Forum, „Rencontres“, Tourismus), Zeitschriftenartikel, kurze Buchauszüge (literarische und informative Texte) etc. Ziel dieser Texte ist nicht (nur) die Vermittlung sprachlicher Strukturen, sondern sie sind verbunden mit unterschiedlichen Leseaufgaben und meist auch mit sprachproduktiven, kommunikativen Aktivitäten.¹³²

Da Lehrbuchtexte aber eben doch vereinfacht und an die Sprachkenntnisse der Lernenden angepasst sind, sollten ihnen auch frühzeitig authentische Texte geboten werden. Dadurch können sie lernen, der größeren linguistischen Komplexität von Originaltexten zu begegnen, anstatt ihr auszuweichen. Sie sind mehr gefordert, Lesestrategien, wie den Gebrauch ihres Vorwissens und das Erraten unbekannter Wörter, einzusetzen. Dabei wird ihnen bewusst, dass sie mehr verstehen als sie vermuten. Diese praxisnahe Präsentation von Texten ermöglicht den Lernenden, ihr Wissen über Textsorten zu nützen und zu erweitern.

Authentische Texte sind für die Lernenden meist interessanter als didaktische Texte, schon deshalb, weil sie eine Unterbrechung der gewohnten inhaltlichen und grammatischen Progression und Gestaltung des Lehrbuchs darstellen. Sie sind auch aktueller, und eher geeignet, den Lernenden auch Wissenswertes zu vermitteln. Interesse und Neugierde sind wichtige Motoren, einen fremdsprachlichen Text trotz sprachlicher Schwierigkeiten lesen und verstehen zu wollen. Texte mit ansprechendem Inhalt, eignen sich zudem besser, neue Fragestellungen zu eröffnen und im Unterricht Kommunikation außerhalb der Lehrbuchprogression zu ermöglichen.

Groeben/ Christmann stellen jedoch einschränkend fest, dass Interessantheit nur soweit angestrebt werden sollte, als die formale Gestaltung dadurch nicht erschwerend wirkt. Der Interessantheitsgrad hängt auch von der Art der Beschäftigung mit dem Text im Unterricht ab:

¹³¹ siehe Karcher, 1994, S.275

¹³² Couleurs de France 1 neu, Berlin u.a. ²2006: Langenscheidt, Couleurs de France 2 neu, Berlin u.a. ²2007; siehe auch Tour d'Horizon 2000, Salzburg, 1998: Verlagsgemeinschaft Neues Schulbuch

Eine möglichst interessante Darbietung wichtiger Textinformationen kann daher unseres Erachtens im Fremdsprachenunterricht vor allem durch die Textaufbereitung vonseiten der Lehrperson geschehen durch: konfliktgenerierende Fragen, inkongruenten Rückbezug auf Bekanntes, konfligierende Lösungsalternativen, neue, überraschende Veranschaulichungen und persönliche Identifikationsangebote. (Groeben / Christmann, 1996:78-79)

2.2. Textschwierigkeit

Unterrichtende, die möglichst früh mit Originaltexten arbeiten wollen, sind jedoch mit der Schwierigkeit konfrontiert, für jedes Lernniveau ihrer Schüler, besonders für den Anfängerunterricht, geeignete Texte zu finden. Wenn ein Text zu viele unbekannte Lexeme und komplexe Syntax enthält, lassen sich auch Lesestrategien nicht erfolgreich einsetzen. „Das Ausmaß an unbekanntem Lauten und Zeichen muss deshalb stets so dosiert werden, dass es zwar eine Herausforderung, aber keine Überforderung darstellt.“¹³³

Viele authentische Texte sind daher für den frühen Einsatz im Unterricht nicht geeignet, vor allem jene, deren Inhalt ausschließlich aus dem Textkorpus zu erschließen ist, die also viel datengeleitetes Lesen verlangen. Stattdessen sind in einem frühen Lernstadium (Niveau A1 und teilweise A2) Texte vorzuziehen, deren Gesamtverständnis auch oder vor allem aufgrund von Begleitmaterial (Photos) bzw. aufgrund der Textsorte, also formaler Schemata möglich ist; z.B. Prospekte (Reisen), Werbung, Veranstaltungsprogramme, Annoncen etc. Daneben eignen sich kurze Zeitungsartikel zu Themen, die den Lesern vertraut sind, oder die ein Ereignis berichten („faits divers“). Je nach Zielgruppe können auch Artikel aus französischen Jugendzeitungen einbezogen werden, z. B. aus der Wochenzeitung „*Les Clés de l'Actualité*“ Diese sind auf sprachlicher und auf inhaltlicher Ebene leichter zu verstehen als Tageszeitungen. Sie enthalten naturgemäß vor allem Themen, die Jugendliche interessieren, wie Musik, Filme, Schule, aber auch Artikel aus dem gesellschaftlichen und politischen Bereich.

Kriterien für die Textauswahl

Bei der Frage nach der Textschwierigkeit sollten inhaltliche, formal-organisatorische und sprachliche Kriterien berücksichtigt werden. Auch der Textumfang spielt eine Rolle.

Auf inhaltlicher Ebene sollte zunächst gefragt werden, ob das Textthema es den Lernenden erlaubt, ihr Vorwissen einzubringen, und ob es andererseits auch Neues, Wissenswertes enthält. Vor allem ist die Frage zu stellen, ob der Text kulturspezifisches Wissen voraussetzt, das die Leser noch nicht besitzen.

Auch die Organisation des Inhalts ist ausschlaggebend für die Lesbarkeit oder Schwierigkeit eines Textes. Eine hohe Dichte an Informationen erschwert, so Solmecke,

¹³³ siehe Edelhoff, 1985, S.11

das Verständnis. Texte mit narrativer Struktur, also Texte, die in chronologischer Form Ereignisse erzählen, sind leicht verständlich.¹³⁴

Laut Groeben / Christmann ist bei der Wahl eines fremdsprachlichen Text immer auf einen kohärenten inhaltlichen Aufbau zu achten. Dieser ist dann gegeben, wenn „Sätze und Textteile möglichst eindeutig aufeinander bezogen oder explizit voneinander abgetrennt“ sind. Das Beibehalten eines Themas sollte „durch die pronominale und nominale Wiederaufnahme signalisiert werden“, ein Themenwechsel ist „durch die explizite, herausgehobene Einführung eines neuen Teilthemas zu kennzeichnen“. ¹³⁵ Eine hohe sprachliche Explizitheit, z.B. auch durch Textverknüpfungsmittel, ist also verständnisfördernd.

Auf sprachlicher Ebene ist vor allem auf das Ausmaß unbekannter Lexik, das Verhältnis zwischen bekannten und ‚neuen‘ Wörtern zu achten. Auch die Möglichkeit, unbekannte Wörter zu erraten, aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit erstsprachlichen Lexemen oder mit bereits gelernten französischen Wörtern, sollte berücksichtigt werden, ebenso deren Wichtigkeit für das Textverständnis.¹³⁶

Solmecke nennt auch „die Dichte, die Zahl verschiedener Wörter im Verhältnis zur Gesamtzahl“, als Kriterium für die Textschwierigkeit. Hingegen trägt die Redundanz, die Wiederaufnahme lexikalischer Einheiten durch wörtliche Wiederholung, Synonyme oder Pronomen zur besseren Verständlichkeit bei.

Ein weiterer Indikator für die Schwierigkeit eines Textes auf sprachlicher Ebene kann die Satzlänge sein. Dabei ist jedoch nicht so sehr die Länge ausschlaggebend, sondern vor allem ein komplexer Satzbau. Satzschachtelungen, eingeschobene Relativsätze, Partizipien und Nominalisierungen statt Nebensätzen, erhöhen die Leseschwierigkeit. Sie erfordern mehr Gedächtniskapazität und daher meist langsames, analytisches Lesen, damit die logisch-semantischen Zusammenhänge erkannt werden.

Allerdings ist der Anspruch, dass ein Text nur kurze, grammatikalisch einfache Sätze enthalten sollte, in der Praxis bei der Wahl eines authentischen Textes nicht durchzuhalten und auch nicht wünschenswert, „da auf bestimmten Lernniveaus auch grammatikalisch kompliziertere Satzstrukturen eingeführt werden müssen ...“¹³⁷

Der Schwierigkeitsgrad von Texten ist jedoch nicht allein von Texteigenschaften abhängig, sondern auch von den damit verbundenen Leseaufgaben: „So ist es möglich, schon früh authentische Texte einzubeziehen, wenn die Anpassung an die Voraussetzungen der Leser stärker über eine Progression der Aufgaben erfolgt.“ Dies betrifft einerseits das Leseziel, d.h. die angestrebte Verstehenstiefe und andererseits die sprachlichen Anforderungen bei der Auseinandersetzung mit dem Text.¹³⁸

¹³⁴ siehe Solmecke, 1993, S. 33

¹³⁵ siehe Groeben / Christmann, 1996, S.75

¹³⁶ siehe Solmecke, S.44; Vgl. Schindl, 1994, S.80

¹³⁷ siehe Groeben / Christmann, S.75

¹³⁸ siehe Schrader, 1995, S.240 bzw. Humenberger, 1994, S.35

Textadaptationen

Edelhoff weist auf die Möglichkeit der Vereinfachung authentischer Texte hin. Solche Modifikationen können in einer Kürzung des Textes bestehen. Es können Textteile oder Absätze weggelassen oder einzelne Textpassagen ausgewählt und zusammengestellt werden. Zum anderen bietet sich die Möglichkeit, in den Text selbst einzugreifen und ihn auf sprachlicher Ebene zu modifizieren. So können einzelne unbekannte oder ungeläufige Wörter ersetzt, Satzteile umschrieben, weggelassen oder ergänzt werden. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass nicht verständnisfördernde Redundanzen weggekürzt werden. Gegebenenfalls sollten, so Karcher, eher Lexeme und erklärende Ergänzungen hinzugefügt werden.

Solch ein Eingreifen in den Text stellt nicht nur sprachliche Anforderungen an die Lehrperson, sondern setzt auch textlinguistisches Wissen voraus, denn die kommunikative Struktur und das Sprachregister des ursprünglichen Textes müssen erhalten bleiben.¹³⁹ Auch die optische Gestaltung des Textes (Schlagzeilen, Bilder, typographische Merkmale) sollte originalgetreu wiedergegeben werden. Dies ist trotz moderner Methoden der Textformatierung, die heute zur Verfügung stehen, meist schwierig.

Dennoch sind laut Karcher vereinfachte authentische Texte für den Unterricht zu empfehlen, da sie „mit motivierender Leichtigkeit gelesen werden können“ und ein ausgezeichnetes Übungsfeld darstellen, die produktivsten sprachlichen Indikatoren rasch zu identifizieren und aufeinander zu beziehen.

¹³⁹ siehe Edelhoff, 1985, S.25-26, Karcher, S.277-278

IV.3. Die Förderung von Strategien des interaktiven Lesens

3.1. Vorwissen und Voraussagen

Ein häufiger Fehler beim fremdsprachlichen Lesen ist das Hineinstürzen in den Text ohne diesen in seiner Gesamtheit zu betrachten. Während geübte erstsprachliche Leser alle sprachlichen und außersprachlichen Indizien automatisch in den Leseprozess einbeziehen und vor und während des Lesens ständig Inhalte antizipieren, müssen diese Strategien in der Fremdsprache erst bewusst gemacht werden. Voraussagen des Textinhalts sollten also explizit formuliert werden. Laut Westhoff ist es auch wichtig, die Strategien zu verbalisieren, die Lernenden sollen also zum Beispiel begründen, aufgrund welcher Indizien sie für ihre Voraussagen machen.¹⁴⁰

Das bewusste Mobilisieren von Vorkenntnissen hat einerseits eine Funktion der Vorentlastung. Andererseits wird dadurch eine Erwartungshaltung hinsichtlich des Textinhalts aufgebaut. Dies kann die Lesemotivation erhöhen und die Aufmerksamkeit der Lernenden mehr auf das Thema als auf sprachliche Schwierigkeiten lenken. Dennoch sollte die Auseinandersetzung mit Texten auch ohne diese Vorentlastung erfolgen, damit die Lernenden Gelegenheit haben, selbständig ihre Lesestrategien einzusetzen.

Im Folgenden einige Beispiele, das Vorwissen der Leser zu aktivieren und ihr Interesse am Text zu wecken:

- Die Textsorte, der Titel, Photos und Illustrationen sind Ausgangspunkt für das Bilden von Hypothesen über den Textinhalt. Dies kann durch unterschiedliche Fragen angeregt werden

z.B: Regardez la photo et décrivez-la. A votre avis, quel est le thème du texte?
 Devinez de quoi / de qui parle le texte.
 Quelles informations vous attendez-vous à lire dans le texte?
 Quelles questions posez-vous au texte?

- Auch Stichwörter aus dem Text können Auslöser für Voraussagen zum Textinhalt sein. Die Lernenden klären zunächst, wenn nötig gemeinsam die Begriffe, und notieren dann ihre Hypothesen.

z.B.

la Saint-Valentin	-	roses	-	collège	-
interdit	-	exclu	-	amitié	

Zum Artikel: „Des collégiens suédois privés de roses le jour de la Saint-Valentin“, In : *Authentik*, février 2008

Das Sammeln und der Austausch der Voraussagen bietet die Möglichkeit für ein erstes Gespräch über den Text. Die Hypothesen können auf der Tafel gesammelt, und nach dem Lesen des Textes oder der ersten Absätze mit den Textinformationen verglichen werden.

¹⁴⁰ siehe Westhoff, 1997, S.80

◦ Das Aktivieren von Vorwissen kann auch auf lexikalischer Ebene erfolgen. Die Lernenden notieren Wörter, die in Zusammenhang mit dem Textthema stehen. Dadurch wird schon bekanntes Vokabular aktiviert und ein Teil der Textlexik vorweggenommen.

z.B. Notez tous les mots que vous associez aux « vacances » (« à la communication », à « au téléphone mobile »...)

Ausgehend vom Titel und textbegleitenden Elementen (z.B. Fotos):

Quel vocabulaire vous attendez-vous à lire dans le texte?

◦ Eine Möglichkeit, eine Erwartungshaltung aufzubauen, besteht darin, die Leser auf ihre Erfahrungen oder ihre Meinung hin zum Textthema zu befragen.

z.B. Qu'est-ce qui est le plus important pour vous quand partez en vacances ?

◦ Manche Texte erfordern ergänzende Informationen auf inhaltlicher Ebene. So ist es sinnvoll, gewisse Begriffe, die den Schülern unbekannt sind, und die auch durch Inferieren nicht erschlossen werden können, schon vor dem Lesen zu klären. Das sind häufig Begriffe, die landeskundliches Wissen voraussetzen (z.B. Institutionen, le ‚Pacs‘, le collègue unique, Bac L, ...).

◦ „Lecture-balayage“

Innerhalb des Textkorpus gibt es meist typographisch auffällige Indizien, z.B. Ortsnamen, Zahlen, die in französischsprachigen Texten häufigen Abkürzungen (z.B. RMI, SMIC, CM2, INSEE, ...). Ein Einstieg in den Text kann in einem raschen, überfliegenden Lesen und im Auffinden solcher Elemente bestehen. Dadurch gewinnen die Lernenden erste „Verständnisinseln“. ¹⁴¹ Auch Zitate sind aufschlussreich, da sie Auskunft geben, welche Personen im Text zu Wort kommen (z.B. Wissenschaftler, Politiker, Betroffene).

3.2. Leseaufgaben als Verstehenshilfen

Wie in der Erstsprache sollte auch das fremdsprachliche Lesen immer mit einem Leseziel verbunden sein. Im Unterricht sind Leseziele durch entsprechende Erschließungsfragen und andere Aufgaben gegeben.

*La lecture est une **lecture-recherche** guidée par la/les consignes données par le professeur. Il peut y avoir des lectures successives avec des consignes de lecture différentes, parfois données à la classe divisée en petits groupes qui rendent ensuite compte de leur niveau de compréhension. (Cicurel, 1991:43)*

Mehrmaliges Lesen mit unterschiedlichen Aufgaben ermöglicht das allmähliche Erschließen eines Textes. Dadurch wird den Lernenden bewusst, dass es sinnvoller ist, sich zunächst einen Überblick über den Inhalt zu verschaffen, einen Gesamteindruck zu gewinnen, und erst dann, durch nochmaliges Lesen genauer zu verstehen, anstatt durch langsames, mühsam dekodierendes Lesen von Anfang an alle Details erfassen zu wollen.

¹⁴¹ siehe Cicurel, 1991, S.48

Sie können unterschiedliche Leseformen anwenden, wie orientierendes, kursorisches oder selektives Lesen, und werden dadurch zu flexibleren Lesern. Dabei kann auch bisweilen das strikt lineare Lesen gebrochen werden, und zunächst nur einzelne Textpassagen gelesen werden, zum Beispiel der erste der letzte Absatz, etwa zum Überprüfen von Hypothesen.

Um detailliertes, dekodierendes Lesen zu vermeiden, sollte laut Schier versucht werden, die Lesegeschwindigkeit der Lernenden zu erhöhen, sogar durch „Einschränkung der zugestandenen Lesezeit“.¹⁴²

3.2.1. Inhaltsunabhängige Fragen

Ein wichtiges Ziel von Erschließungsaufgaben ist es, den „Dialog“ der Schüler mit dem Text zu fördern. Sie sollen lernen, selbst „an den Text Fragen zu stellen und diese beim Lesen zu beantworten. Dies können sie, indem sie die vorgegebenen Erschließungsfragen nach und nach internalisieren.

Fragestellungen sollten so konzipiert sein, dass sie zwar Anhaltspunkte sind, dass jedoch die Lernenden die Texte möglichst eigenständig erschließen können. Laut Westhoff sind inhaltsorientierte Fragen, die konkrete Informationen im Text aufgreifen und sie abfragen, dazu nicht geeignet. Sie sind auch nur auf den jeweils vorliegenden Text anwendbar.

Hier einige Beispiele französisch formulierter inhaltsorientierter Fragen, bezogen auf den Zeitschriftenartikel: „Les collégiens suédois privés de roses le jour de la Saint-Valentin“
In: Authentik, février 2008

- Qu'est-ce qu'on a interdit dans le collège suédois ?
- Pourquoi a-t-on interdit cela ?
- Qu'en pense le proviseur du collège ?
- Qu'est-ce qu'on a constaté dans une enquête ?

Auch „multiple choice“ Fragen und Vorgaben von „wahr / falsch – Aussagen“ sind, so Westhoff, nicht geeignet, Lesefertigkeit zu fördern. Sie sind eher Aktivitäten zur Messung der Verstehensleistung, und haben als solche auch eine wichtige Funktion.

Zum Üben von Lesestrategien eignen sich besser inhaltsunabhängige Fragen, sogenannte „W-Fragen“, die auf viele Textarten anwendbar sind. „Beim Lesen jedes neuen Textes können die Lernenden dieses Frageraster anlegen, um selbständig und ohne Vorformulierung durch andere den Inhalt zu erschließen.“¹⁴³

Im Folgenden einige Beispiele für inhaltsunabhängige Fragen, ins Französische übertragen:¹⁴⁴

- Qui s'adresse au lecteur ?
- De quel sujet s'agit-il dans le texte ? (De quoi parle-t-on ?)
- De qui s'agit-il dans le texte ?
- Quelles sont selon vous les idées ou conclusions principales du texte ?
- Comment l'auteur arrive-t-il à ces conclusions ? Evoque-t-il des raisons ou des arguments ?

¹⁴² siehe Schier, 1990, S. 156

¹⁴³ siehe Westhoff, 1997, S.19, S.36, S.125

¹⁴⁴ vgl. Westhoff, S.21

Comment l'information est-elle organisée ? Quelles étapes dans le traitement du thème constatez-vous ?

Inhaltsunabhängige Fragen sind allerdings sehr allgemein und daher nicht auf alle Texte gleichermaßen anwendbar. So können nicht immer alle Fragen beantwortet werden (z.B. die Frage, wie es zu den Aussagen / Schlussfolgerungen kommt) oder es werden andererseits Fragen zu wichtigen Informationen des Textes nicht gestellt.¹⁴⁵

Diese Fragen können daher meiner Ansicht nach strategische Anhaltspunkte für das möglichst eigenständige Erschließen sein, und je nach Textsorte und Textinhalt variiert bzw. vereinfacht werden.

3.2.2. Weitere Leseaufgaben

Titel oder Zwischentitel zuordnen:

- Den Textabschnitten sind vorgegebene Zwischentitel oder resümierende Sätze zuzuordnen. Dadurch üben die Lernenden das Bilden von Makropropositionen, das globale Erfassen der Teilabschnitte eines Textes. Noch effizienter für den Erwerb von Lesefertigkeit ist es, wenn die Lernenden selbst geeignete Zwischentitel für die Textabschnitte finden.
- Der Titel des Textes wird getilgt. Die Lernenden lesen den Text möglichst rasch und finden einen geeigneten Titel. Eine einfachere Variante wäre, sie unter mehreren Titeln den passenden auswählen zu lassen. Dabei wird kursorisches Lesen geübt. Der Titel ist häufig die „höchste“ Makroproposition, d.h. die globalste Zusammenfassung des Textinhalts.

Textraster :

Die Lernenden tragen Informationen aus dem Text in einen Raster ein, in dem verschiedene Anhaltspunkte vorgegeben sind. Textraster sind, so Piepho, „ein beliebtes Mittel, den Lese- und Verstehensprozess zu steuern, ohne ihn nur auf die Sinnstiftung vom Text aus festzulegen“. (Piepho, 1990:7)

Zur Illustration ein Beispiel zum Artikel: « La Vie ordinaire d'une caissière », Nouvel Observateur, février 2008 (Text siehe S.88)

Lieu de travail :	<i>un supermarché Carrefour à Nîmes</i>
Salaire :	<i>980 € net par mois</i>
Horaires :	<i>des horaires modulables: elle peut commencer à 9 heures et finir à 9h30, ou avoir des coupures de plusieurs heures</i>

¹⁴⁵ siehe Westhoff, 1997, S. 24

IV Didaktische Konsequenzen

	<i>dans la journée</i>
Situation de famille :	<i>divorcée depuis huit ans, un fils de 10 ans</i>
Logement :	<i>Jusqu'en 2006 elle louait un petit appartement de 3 pièces ; elle a été expulsée ; maintenant elle vit chez ses parents</i>
Situation financière :	<i>elle est toujours dans le rouge, hésite longtemps avant de dépenser son argent, a 9000 € de dettes ; elle partage les frais de logement avec ses parents</i>

Laut Westhoff sind Textraster wohl eine gute Möglichkeit, das Leseverstehen zu unterstützen. Durch solch eine Vorstrukturierung können auch schwierigere Texte verständlich gemacht werden. Zur Schulung von Lesestrategien ist es seiner Ansicht nach jedoch sinnvoller, wenn die Lernenden selbst Anhaltspunkte für solche Textraster finden, wenn sie also üben, Texte selbst zu strukturieren und „ihre eigene Textentlastung zu organisieren“.¹⁴⁶

„Telegramm“

Die Lernenden sollen aus einem Text nur jene Informationen herausuchen und notieren, die sie in einem Telegramm nennen würden. Dies soll dazu beitragen, dass sie lernen, die informativsten Elemente in einem Text zu erkennen.¹⁴⁷

Ein Beispiel zum Artikel „La fin de la cigarette en France“. (Text siehe S.71)

Les Français respectent la loi anti-tabac; ils avaient aussi accepté d'arrêter de fumer dans les bureaux en février; ils sont concernés par la santé et par la peur; c'est une tendance européenne: même les Irlandais ne fument plus dans leurs pubs, 120000 Espagnols ont arrêté de fumer; en France, l'amende s'élève à 68€ pour les fumeurs récalcitrants et à 135€ pour les patrons d'établissements.

„Flussdiagramm“

Die Hauptinformationen eines Textes und deren inhaltlichen Zusammenhänge können grafisch dargestellt werden.¹⁴⁸ Dabei werden die Hauptaussagen netzartig bzw. hierarchisch notiert, die logischen Beziehungen (Grund, Konsequenz etc) werden zum Beispiel durch Pfeile dargestellt. Dies kann zunächst an der Tafel, auf der Basis von Lehrerfragen geübt werden. Eine weitere Möglichkeit ist, den Lernenden ein teilweise konstruiertes ‚Diagramm‘ vorzugeben, das sie vervollständigen.

¹⁴⁶ siehe Westhoff, 1997, S. 42

¹⁴⁷ siehe Westhoff, S. 88

¹⁴⁸ siehe Krumm, 1990, S.24

Textgespräch

Eine Form der Auseinandersetzung mit Texten ist das Gespräch der Lernenden auf der Basis des „wechselseitigen Lehrens“ (reciprocal teaching“).¹⁴⁹ Dabei wird ein Sprechimpuls über den Text vom Lehrer einem Lernenden und von diesem einem anderen weitergegeben. Bei dieser Form der Auseinandersetzung mit dem Text werden die zuvor geübten Lesestrategien (Fragen stellen, Hypothesen bilden und überprüfen, zusammenfassen etc.) angewandt, und ihr Nutzen für das eigene Verstehen wird deutlich. Im Gespräch und im Vergleich ihrer Textrezeption mit jener der anderen, ist der Einzelne gefordert, sein eigenes Textverständnis zu hinterfragen. Er kann erkennen, dass er nicht verstanden hat, was und warum er nicht verstanden hat, und er kann sein Verständnis korrigieren.

Das Gespräch sollte nicht völlig un gelenkt verlaufen, die Lehrperson kann die Lernprozesse unterstützen, zum Beispiel durch Nachfragen, Gegenhypothesen, Erwähnen anderer Schemata, Offenhalten von Sichtweisen.

Die angeführten Aufgaben sind nur einige Beispiele für Aktivitäten, die fremdsprachliches Lesen unterstützen und Lesestrategien fördern sollen. In der Praxis hängt die Wahl der Aufgaben von Faktoren wie der Textsorte, dem Inhalt, der Textschwierigkeit und der angestrebten Verstehenstiefe ab. Eine möglichst große Vielfalt an Aktivitäten begünstigt sowohl die Lesemotivation als auch die Lernprozesse.

Dabei sollten die Lernenden immer wieder Gelegenheit haben, ihr Textverständnis durch nochmaliges oder mehrmaliges Lesen zu vertiefen, anhand neuer Fragestellungen, durch genaueres Betrachten bestimmter Aspekte, von Ursachen, Folgen, oder gegensätzlichen Positionen, aber auch Aufgaben auf sprachlicher Ebene (z.B. Lexik, Textkonnectoren, stilistische Aspekte).

Eine sehr anschauliche Darstellung der wichtigsten Strategien verstehenden Lesens bieten Mummert / Krumm in Form eines ‚Flussdiagramms‘. Der „Schaltplan zum Knacken deutscher Texte“ wendet sich an Lernende der Fremdsprache Deutsch, hat jedoch generell für fremdsprachliches Lesen Gültigkeit.¹⁵⁰

3.3. Erschließen unbekannter Wörter

Unbekannte Lexeme werden im Allgemeinen als Haupthindernis für das Verstehen von Texten gesehen. Laut Nuttall stehen erstsprachigen Lesern etwa fünfzig tausend Wörter zur Verfügung, die sie verstehen. Im schulischen Fremdsprachenunterricht werden jedoch

¹⁴⁹ entwickelt von: A.S.Palincsar, A.L.Brown, (1984) „Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities.“ In: Cognition and Instruction 1; siehe Ehlers, 1995, S. 486-487

¹⁵⁰ siehe Mummert / Krumm, 2001, S.947

jährlich nur einige hundert neue Lexeme erworben.¹⁵¹ Leser fremdsprachiger Texte werden also in jedem Lernstadium immer wieder mit unbekanntem Wörtern konfrontiert.

Die oben angeführten Aufgabenstellungen zum globalen Leseverstehen zielen darauf, wörtliches Dekodieren zu vermeiden und die Aufmerksamkeit der Leser/innen auf den Inhalt statt auf unverstandenen Wortschatz zu lenken. Zudem benötigen die Lernenden Strategien für den Umgang mit neuen Wörtern. Ziel ist es, das inferierende Lesen zu fördern, d.h. Unbekanntes aus dem Text, mithilfe von Bekanntem zu erschließen.

Zunächst ist es wichtig zu wissen, dass für das Globalverständnis nicht die Kenntnis aller Wörter notwendig ist. Über manche unbekannte Lexeme kann man hinweglesen. Die Leser müssen also auch immer Entscheidungen treffen, welche Wörter sie für das Verstehen benötigen.

Der Leseprozess sollte bei Nichtverstehen eines oder mehrerer Wörter nicht sofort unterbrochen werden. Durch Weiterlesen wird mehr Kontext gewonnen und dadurch klären sich auch manche Verstehensschwierigkeiten: „Lire un texte en entier est indispensable, les difficultés initiales trouvant souvent une solution quelques lignes ou quelques paragraphes plus loin.“ (Cicurel, 1991:64)

Das Erschließen unbekannter Wörter kann im Unterricht bereits früh geübt werden. Die Lernenden sollten schon bei neuen Lexemen im Lehrbuch selbst zu erraten und nicht bei jeder Vokabelfrage sofort eine Übersetzung erhalten. Damit sie diese Strategie nutzen können, müssen sie über Semantisierungshilfen, d.h. den Kontext, die Wortform und das eigene Vorwissen, informiert sein. Beim üben des Erschließens unbekannter Lexik sollte explizit auf jeweils vorhandene Semantisierungshilfen hingewiesen werden, damit die Schülerinnen lernen, diese bewusst zu suchen und zu nutzen.¹⁵²

3.3.1. Der Kontext

Unbekannte Lexeme sind nicht isoliert zu sehen, häufig finden sich in ihrer Umgebung Wörter, die in semantischer Beziehung zu ihnen stehen und mit deren Hilfe sie erschlossen werden können: „... c'est par un mouvement interactif – entre les mots que je comprends et ceux que je ne comprends pas – que va se faire jour le sens.“ (Cicurel, 1991:64)

Ob ein Lexem erschließbar ist, hängt von der Menge der Erschließungshilfen ab, von deren Nähe zum unbekanntem Wort und von ihrer Aussagekraft, d.h. wie eindeutig und typisch die semantische Beziehung ist. So ist z.B. das Lexem ‚aboyer‘ im Kontext ‚le chien aboie‘ wesentlich leichter zu semantisieren als in einem Zusammenhang wie ‚le commissaire aboie‘.¹⁵³

Meist finden sich Erschließungshilfen in unmittelbarer Umgebung des unbekanntem Wortes, innerhalb des Satzes. Dabei werden auch Grammatikkenntnisse eingesetzt: Zunächst stellt sich die Frage nach der Wortart, aufgrund der Stellung des Lexems im Satz und aufgrund der Wortform. In vielen Fällen ist ein größerer Kontext, das heißt

¹⁵¹ siehe Nuttall, 1996, S.62

¹⁵² siehe Röhr, 1993, S.18

¹⁵³ vgl. Burkhardt, 1995, S.157

umliegende Textpassagen und /oder der gesamte thematische Zusammenhang des Textes notwendig.¹⁵⁴

z:B. « Les fumeurs (1) _____ risquent une (2) _____ de 68€ »

In diesem Satz sollen die beiden getilgten Wörter als unbekannt gelten. Zwar ist das Erschließen schwierig, wenn mehrere unbekannte Lexeme in unmittelbarer Umgebung vorkommen. Doch in diesem Fall ist der sprachliche und thematische Kontext sehr aussagekräftig, sodass ein Erraten möglich ist. Zudem wird an diesem Beispiel m.A. nach deutlich, dass nicht alle Wörter mit gleicher Genauigkeit erschlossen werden können. Das Lexem 1 lässt sich wahrscheinlich nur annähernd erraten. Das Lexem 2 ist ein Nomen (unbestimmter Artikel) und hat in unmittelbarer Umgebung die Erschließungshilfe „68€“. Zwischen L2 und der Geldsumme besteht ein direkter Bedeutungszusammenhang. Auch das Wort „risquer“ ist hilfreich, aber weniger aussagekräftig: es kann ‚etwas Unangenehmes‘ andeuten, aber auch Gefahr. In den anderen Textteilen finden sich folgende Begriffe, die in einem Sinnzusammenhang mit L2 stehen: „respecter le décret antitabac“, „agents“, „policiers“, „contrôles“, „interdiction de la cigarette dans les cafés et restaurants“, „loi anti-tabac“. Der thematische Zusammenhang ist also das Rauchverbot in Gastbetrieben. Aufgrund ihres Weltwissens können die Lernenden eine Verbindung zwischen „Verbot“, „Gesetz“ etc und „Geldstrafe“ („amende“) herstellen. Mithilfe von Vorwissen und der oben genannten Konzepte können Leser wahrscheinlich bei L1 schließen, dass es sich um Raucher handelt, die sich dem Gesetz widersetzen. Wenn Sie ausreichende syntaktische Kenntnisse des Französischen haben, wissen sie, dass es sich um ein Adjektiv handelt (im Französischen dem Nomen nachgestellt). Je nach Umfang ihres Wortschatzes können sie die deutsche Entsprechung „unfolgsam, widerspenstig“ für „récalcitrant“ erraten.

Die Leser müssen beim Semantisieren aus dem Kontext eine gewisse Unsicherheit und Vagheit in Kauf nehmen. Nicht alle unbekannt Lexeme sind erschließbar. In manchen Fällen bietet der Kontext nicht genügend Hinweise; oder es häufen sich unbekannte Wörter und der ganze Zusammenhang ist zu vage. Wenn Lexeme nicht semantisiert werden können und ihre Bedeutung für das Verständnis wichtig ist, müssen sie im Wörterbuch nachgeschlagen werden. Das Wörterbuch wird dann allerdings nicht automatisch, bei jedem unbekanntem Wort, benutzt, sondern gezielt nur dort, wo es notwendig ist.

Übungen zum kontextuellen Erschließen

° Nach der ersten inhaltsbezogenen Auseinandersetzung mit dem Text, unterstreichen die Lernenden eine Anzahl unbekannter Wörter. Dabei sollen möglichst nur jene ausgewählt werden, die sie für das Verständnis brauchen. Danach versuchen sie (in Paaren) die Lexeme zu erraten. Um die Strategien besser bewusst zu machen, kann die Lehrperson bei der anschließenden Klärung im Plenum immer wieder nachfragen, was

¹⁵⁴ Vgl. Westhoff, 1997, S.98

ihnen bei der Erschließung geholfen hat: die Wortform, Wörter aus der unmittelbaren Umgebung oder in anderen Textabschnitten oder der thematische Zusammenhang?

- Eine weitere Methode, besteht darin, in einem Text oder Textabschnitt einige unbekannte Wörter zu tilgen. Die Lernenden sollen zunächst einige Fragen zum Globalverständnis beantworten und dann versuchen, die fehlenden Wörter, d.h. die deutschsprachigen Äquivalente, zu erraten.

La fin de la cigarette

Raisonnables. Et disciplinés. Hier, les Français ont respecté l'interdiction de la cigarette qui dans tous les cafés, restaurants ou bars. A croire que cela n'a jamais été autrement. Roselyne Bachelot, la ministre de la santé, qui est allée hier pendant le déjeuner dans une grande brasserie parisienne, a constaté « le parfait respect des nouvelles règles ». Résignés les fumeurs ? Non, plutôt Par la

santé et par la peur. Déjà en février, ils avaient accepté sans d'arrêter de fumer au bureau. Et ont pris l'habitude d'aller pour en « griller » une. Une tendance qui gagne les pays européens les uns après les autres. Même les Irlandais, à leurs pubs enfumés, ont passé le cap sans En Espagne, deux ans après de la loi anti-tabac, plus de 1,2

millions de personnes ont arrêté de fumer. « C'est un nouvel art de vivre », s'enthousiasmait hier la ministre de la Santé. Pour faire respecter le décret anti-tabac, le gouvernement a autorisé 210 000 agents assermentés (policiers, inspecteurs du travail, médecins) à des contrôles. Les fumeurs risquent une de 68€. Pour les patrons d'établissements, s'élève à 135 €.

Aujourd'hui en France / Revue de la Presse

3.3.2. Die Wortform

Auch die Möglichkeit, Wörter anhand der Wortform, einerseits aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit bereits bekannten französischen Wörtern - choix (choisir), découverte (découvrir), vente (vendre), baignade (se baigner), blanchir (blanc), verdure (vert) etc. - kann im Unterricht bewusst gemacht werden. Nach dem Lesen eines Textes wird z.B. eine Reihe von Wörtern angeführt, die Lernenden suchen im Text die entsprechenden Lexeme aus der jeweiligen Wortfamilie.

Becker zeigt Möglichkeiten diesen „potentiellen Wortschatz“, der keine ‚feste Größe‘ ist, sondern eine Fertigkeit, zu erweitern indem den Lernenden Einblicke in den Aufbau von Wörtern vermittelt und die Bedeutung häufiger Prä- und Suffixe bewusst gemacht werden.¹⁵⁵

Andere Lexeme haben Ähnlichkeit mit Wörtern oder Wortstämmen aus der Erstsprache oder einer bereits gelernten Fremdsprache, z.B. alcool, caisse (Kassa), consommateur (Konsument) rapide, déchiffrer, appel (Appell), intervention, miracle; victime (engl. victim), solution (engl. solution), heure (hour), rivière (river), élection; social, phénomène, caractère, individu, pilote. Viele dieser Wörter sind Internationalismen, d.h. sie sind in mehreren Sprachen identisch oder ähnlich und gelten im Deutschen als Fremdwörter.

¹⁵⁵ siehe Becker, 1992, S.114-115

Um diese Form der Bedeutungserschließung zu üben, können die Lernenden aufgefordert werden, in einem Text jene Wörter zu suchen, die sie bereits aus anderen Sprachen kennen.

IV.4. Texte als Ausgangspunkt für Kommunikation

Im Fremdsprachenunterricht ist die Auseinandersetzung mit Texten mit dem Verstehen meist nicht abgeschlossen. Texte bieten gute Sprech- und Schreibanlässe, sie fordern zum Reagieren heraus. Dadurch erfolgt ein weiterer Rückblick auf das Gelesene und eine Vertiefung des Verstehens. Auch in sprachlicher Hinsicht erfolgt ein Lernfortschritt, da die Lernenden in unterschiedlichen Kommunikationssituationen bereits Erlerntes üben und neue Lexik und sprachliche Strukturen erproben können. Im Folgenden nur einige Beispiele für die vielfältigen Kommunikationsimpulse:

- Stellungnahmen zum Text oder Thema

Dieser Meinungs austausch kann durch unterschiedliche Fragestellungen angeregt werden:

Qu'est-ce qui vous étonne le plus dans le texte ?

Etes-vous d'accord avec l'auteur à propos de ... ?

Soulignez les idées du texte que vous trouvez intéressantes et dites pourquoi.

Aimeriez-vous voyager dans le pays vanté dans cette publicité ?

- Vergleich mit eigenen Erfahrungen

Avez-vous déjà vécu une situation semblable ?

- Vergleich mit dem eigenen Land:

Ce phénomène existe-t-il aussi dans votre pays ?

Quelle est la situation dans votre pays ? Qu'est-ce qui est semblable, qu'est-ce qui est différent ?

- Problemlösen

Eine andere Form der Auseinandersetzung mit einem Text kann in einer erweiternden Diskussion des Themas bestehen, z.B. im Anführen von Gründen eines Phänomens oder im Versuch, in Kleingruppen eine Lösung zu einem Problem zu finden.

Quels conseils donneriez-vous à cette femme pour l'aider à résoudre son problème ?

Comment est-ce que X pourrait améliorer sa situation ?

Quelles mesures faudrait-il prendre pour diminuer la circulation (la pollution) ?

- Schriftliches Reagieren: Die Lernenden verfassen ein E-Mail oder einen Brief, z.B. um Informationen einzuholen oder auf einen Leserbrief zu reagieren.

Vous vous intéressez à un voyage de ce genre. Rédigez un courriel pour demander des renseignements plus précis.

- Interviews oder „sondages“ :

Die Lernenden versetzen sich in die Rolle eines Journalisten und „interviewen“ eine betroffene Person, Zeugen eines Ereignisses (z.B. in einem „fait divers“)

Eine weitere Möglichkeit ist das Verfassen einer Meinungsabfrage zum Textthema, die anschließend in der Lerngruppe durchgeführt wird

IV. 5. Die Förderung sprachlicher Fertigkeiten

5.2. Wortschatzerwerb

5.2.1. Produktiver und rezeptiver Wortschatz

Leseverstehen beruht, wie bereits festgestellt, zu einem überwiegenden Teil auf einem ausreichenden rezeptiven Wortschatz, das heißt die Lernenden müssen über genug Lexik verfügen, die über das aktiv gelernte Vokabular hinausgeht. Der rezeptive Wortschatz wird andererseits durch schriftliche Texte erweitert.

Laut Nuttall wird auch produktiv verfügbares Vokabular am besten durch Lesen erworben. Indem die Lernenden Wörter in verschiedenen Kontexten immer wieder antreffen, werden diese allmählich auch aktiv verfügbar, wenn sie wichtig genug und die Wiederholungen häufig genug sind. Im Unterricht ist jedoch der Kontakt mit der Fremdsprache zu gering, dass der Wortschatzerwerb auf diese natürliche Weise stattfinden könnte.¹⁵⁶

Im Fremdsprachunterricht bedarf es daher aktiver Wortschatzarbeit, um neue Lexik zu erwerben, zu festigen und zu behalten. Diese besteht in der Praxis vor allem intentionalem, das heißt bewusstem Lernen: Neues Vokabular wird schriftlich festgehalten, meist in zweisprachigen Listen, und mittels Abdeckmethode memoriert.

Didaktiker zweifeln an der Effizienz zweisprachiger Wortlisten ohne inhaltlichen Zusammenhang, da dies nicht der Funktionsweise unseres Gedächtnisses entspricht. Der Erwerb neuen Vokabulars wird hingegen erleichtert, wenn zwischen den Lexemen semantische Zusammenhänge bestehen. Der Wortschatz sollte daher themenbezogen und strukturiert erarbeitet werden. Wenn die Lernenden einen Zusammenhang zum Textthema und Beziehungen wie Ähnlichkeit, Gegensätzlichkeit und Zusammengehörigkeit zwischen den Begriffen feststellen, kann Wortschatzerwerb auf schematischer Ebene stattfinden.¹⁵⁷

Auch Löschmann stellt fest, dass sich Wörter besonders einprägen, wenn sie Teile einer „Isotopiekette“ sind, das heißt wenn sie in einem durch die Textthematik gegebenen Bedeutungszusammenhang stehen; und dann besonders, wenn sie wiederholt werden und/oder Beziehungen wie Antonymie (Gegensätze) und Hyponymie (Ober-, Unterbegriffe) bestehen.¹⁵⁸

Daher sollten bei der Wortschatzarbeit mit Texten nicht unbedingt alle neu semantisierten Wörter erfasst werden, sondern vor allem jene, zwischen denen ein thematischer Zusammenhang besteht. Das Erlernen aktiv verfügbarer Lexeme wird zudem gefördert, wenn die Lernenden diese schon in mehreren Kontexten angetroffen haben, wenn sie also schon zu ihrem rezeptiven Repertoire gehören. Produktiver und rezeptiver Wortschatz sind nicht immer klar voneinander abgrenzbar (siehe S. 54). Dennoch kann den Lernenden die Bedeutung des Verstehenswortschatzes vermittelt werden, den sie auch in der Erstsprache besitzen. Nicht alle ‚neuen‘ Wörter die sie antreffen, sind wichtig genug, um

¹⁵⁶ siehe Nuttall, S.62-64

¹⁵⁷ siehe Schrittmesser, S.18 und 21

¹⁵⁸ siehe Löschmann, 1987. S.1832

aktiv behalten zu werden. Die Lernenden können unbekannte Lexeme auch am Textrand notieren und übersetzen, damit sie in der Folge rezeptiv verfügbar sind.

Themen

Texte bieten gute Möglichkeiten für themenbezogene Wortschatzarbeit. Die Kohärenz eines Textes ist unter anderem durch bedeutungsähnliche Lexik gegeben. Diese kann aus dem Text herausgefiltert werden.

- z.B. Repérez tous les mots associés au « travail » et les mots qui sont en rapport avec « l'argent ». (Text : « La vie ordinaire d'une caissière », Le Nouvel Observateur)
- Trouvez des mots associés au « téléphone mobile » et à « la communication ». (Text « Téléphone mobile. Les bonnes manières », VSD, In : Authentik)
 - Faites une liste de mots en rapport avec le « logement » (Text « C'est sympa de partager une expérience avec quelqu'un. » l'Etudiant)

Diese Wortsammlungen enthalten sowohl bekanntes als auch neues Vokabular. Sie können in der Folge immer wieder erweitert und wenn möglich geordnet, in Subthemen gegliedert werden. So entstehen ‚Lernkarteien‘ themenorientierten Wortschatzes: „Erst diese Ordnung ermöglicht es, dass die Gliederung des Wortschatzes für die Lernenden durchschaubar wird und Wörter systematisch geübt werden können.“ (Bohn, 1999:143)

Inzidenzielles Lernen

Effizienter Wortschatzerwerb sollte jedoch nicht nur durch bewusstes Lernen, sondern verstärkt auch durch inzidenzielles Lernen erfolgen. Dabei eignen sich die Lernenden unbewusst, im Rahmen einer von kommunikativen Handlungen, Vokabular an. Diese „unwillkürliche“ Form des Lernens findet laut Bohn einerseits beim Lesen selbst, andererseits bei der Auseinandersetzung mit Texten, z.B. beim Bilden von Hypothesen oder beim Gespräch über den Text.

Laut Löschmann ist beim inzidenziellen Lernen nicht der Erwerb eines vorgesehenen Wortschatzes primäres Ziel, sondern das Lösen einer Kommunikationsaufgabe. Diese ist so gestaltet, dass sie das Verstehen und die Verwendung bestimmter lexikalischer Einheiten notwendig macht.¹⁵⁹

Zum Beispiel sollen die Lernenden eine Situation, eine Maßnahme etc. anhand vorgegebener Lexeme beurteilen und dies auch begründen:

Comment jugez-vous la mesure anti-tabac? Pensez-vous qu'elle soit exagérée, justifiée, efficace, inefficace, une atteinte à la liberté? Justifiez votre évaluation.

In der Unterrichtspraxis steht, so Bohn, meist intentionales Lernen im Vordergrund, während Anleitungen für unbewusstes Lernen eher die Ausnahme sind. Bei einer effizienten Wortschatzarbeit müssen jedoch Phasen inzidenziellen und intentionalen Lernens einander ergänzen.

¹⁵⁹ siehe Bohn, 1999, S.80; Löschmann, 1987, S.1831

5.2.2. Der potentielle Wortschatz

Eine Möglichkeit, den Wortschatz der Lernenden zu erweitern, ist, ihnen Einsichten in die Morphologie von Lexemen und in Wortbildungsarten zu vermitteln. Laut Becker sollte bereits in einem frühen Lernstadium „dafür gesorgt werden, dass die Wörter für die Schüler beginnen durchsichtig zu werden.“

Die Wörter, die gelernt werden, sind dann nicht mehr völlig willkürliche Lautgebilde, die isoliert und nicht oder nur sehr schwer zu erkennen sind. Oft setzen sie sich aus Präfix(en), Stamm, Suffix(en) und Flexionsendung(en) zusammen. Präfixe und Suffixe sind ebenso bedeutungstragende Elemente wie Stamm und Endung. (Becker, 1992:112)

Da die Zahl von Affixen bei weitem geringer ist als die Wortstämme, lohnt es sich, so Becker, die Bedeutung der wichtigsten von ihnen zu kennen. Dadurch wird die Zahl der erschließbaren Wörter wesentlich vermehrt.

Wortfamilien

Schon in einem frühen Lernstadium kann der Zusammenhang zwischen Lexemen einer Wortfamilie hergestellt werden, indem zum Beispiel beim Vorkommen eines neuen Wortes, ein schon bekanntes Wort der Familie evoziert wird. Dies fördert gleichzeitig das Behalten des neuen Lexems.

Eine Übung besteht darin, ein Verb oder Nomen vorzugeben und die Lernenden finden die fehlenden Lexeme der Wortfamilie. Dies kann themenbezogen erfolgen, zum Beispiel zum Vokabular einer Lehrbuchlektion.

Trouvez un ou plusieurs mots de la même « famille » à chacun de ces mots :

la rencontre	_____	le mariage	_____
sortir	_____	la famille	_____
l'amour	_____	le divorce	_____
.....			

Wortbildung

In einfacher Form können den Lernenden Regelmäßigkeiten in der Wortbildung und die Bedeutung sehr häufiger Prä- und Suffixe vermittelt werden.¹⁶⁰

Dazu einige konkrete Übungsbeispiele:

Präfixe „in-, im-, il-“,

z.B. Trouvez le contraire de ces adjectifs en utilisant un des préfixes « in-, im-, il- »

possible	actif	logique	poli	légal	dépendant
séparable	lisible	connu	certain	patient	discret

Präfixe „re-, ré-, r-“:

Quelle est la signification des préfixes « re-, ré-, r- » dans les verbes suivants : « noch einmal » ou « zurück » ?

¹⁶⁰ Vgl. Becker, S.114

rouvrir, réorganiser, racheter, redescendre, revenir, raccrocher, rallumer, renvoyer, reproduire, rapporter, remettre, reprendre.

Suffixe „-ité, -esse“

z.B. Formez des noms à partir des adjectifs suivants en utilisant les suffixes « -ité, -esse » :

curieux	jeune	nerveux	gentil	généreux	riche
vieux	utile	actif	sage	habile	égal

In einem fortgeschrittenen Lernstadium können bereits erworbene Kenntnisse über Analogien in der Wortbildung systematisiert werden, etwa in einfachen Übungen zur Nominalisierung.

z:B : Formez des noms à partir des verbes ci-dessous :

augmenter	diminuer	produire	interdire	changer
régler	finir	choisir	partir	arriver
découvrir	sortir	traverser	perdre	vendre

Trouvez-vous des régularités ? Quels moyens de formation de noms voyez-vous ?

Ein weiteres Beispiel zur Verbbildung:

Quels adjectifs« se cachent » dans ces verbes ? Expliquez la signification des verbes.

Pouvez-vous trouver la / les règle/s de formation ?

rougir	noircir	grandir	vieillir	ralentir	rajeunir
--------	---------	---------	----------	----------	----------

A vous maintenant de former des verbes !

maigre _____	pâle _____
blanc _____	gros _____
frais _____	vert _____

5.3. Verstehen von Sätzen

In der Literatur zum Leseverstehen wird Übungen zum Satzverstehen weniger Raum gegeben als dem Wortschatzerwerb, da die semantische gegenüber der syntaktischen Verarbeitung vorrangig ist. Beim Lesen authentischer Texte werden die Lernenden meist mit komplexeren syntaktischen Formen konfrontiert, als sie gelernt haben.

Die Erarbeitung grammatikalischer Formen steht nicht im Vordergrund der Auseinandersetzung mit authentischen Texten. Jedoch kann gelegentlich nach dem inhaltsorientierten Lesen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte syntaktische Strukturen gelenkt werden, um sie bewusster zu machen. Die Lernenden sollen Indikatoren der Textoberfläche besser wahrnehmen und für das Verstehen nützen.

Im Folgenden einige Beispiele für Übungen zur Förderung des Satzverstehens.

◦ Die Lernenden unterstreichen bestimmte Wortformen oder Satzglieder im Text oder einem Textabschnitt.

z.B. Notez les verbes au passif.

Repérez les verbes au conditionnel et expliquez sa fonction.

Soulignez toutes les négations.

Repérez les verbes au passé simple.

Soulignez les mots qui servent à exprimer une raison ou une conséquence.

◦ Die folgende Übung kann zur Bildung syntaktischer Schemata beitragen, d.h. das Wissen über den Verlauf von Sätzen fördern. Dabei werden Sätze aus einem Text in Teile ‚zerlegt‘ und die Lernenden sollen die Sätze wiederherstellen. Die Rekonstitution erfolgt anhand semantischer und grammatischer Anhaltspunkte.

z.B. Reconstituez les phrases :

« BabyFirst, la télé pour les bébés », Revue de la Presse, février 2008

<p>1. Depuis octobre 2007 le Paysage audiovisuel français s'est enrichi ...</p> <p>2. Lancée en 2006 aux Etats-Unis, ...</p> <p>3. Les images sont lentes, les couleurs vives...</p> <p>4. Un guide BabyFirst indique ...</p> <p>5. De nombreux médecins, cependant, demandent ...</p> <p>6. On ne sait pas quelle influence...</p>	<p>a) ...elle a pour cible les enfants de 6 mois à 3 ans.</p> <p>b) ...cette précoce consommation télévisuelle aura sur le développement de leurs cerveaux.</p> <p>c) ...qu'on interdise BabyFirst.</p> <p>d) ...pour que les bébés puissent rester concentrés.</p> <p>e) ...d'une nouvelle chaîne.</p> <p>f) ...aux parents comment accompagner leurs bébés pendant les émissions.</p>
---	---

◦ **Verstehen komplexer, schwieriger Sätze**

Ein weiteres Ziel ist es, Strategien für das bessere Verstehen komplexer Sätze zu entwickeln. Der syntaktische Schwierigkeitsgrad hängt nicht nur von der Länge, sondern auch von der Struktur ab. Sätze der direkten Abfolge S-V-O sind leichter zu verarbeiten als jene, die eingeschobene Satzglieder oder Teilsätze beinhalten. Wenn ein oder mehrere Sätze in einem Text aufgrund ihrer Komplexität für die Lernenden schwer verständlich sind, können sie isoliert und genauer betrachtet werden.

- Im Französischen können Partizipien satzverkürzend anstelle von Nebensätzen stehen. Dies bereitet deutschsprachigen Lesern oft Schwierigkeiten. Eine Möglichkeit ist, sie durch Umformen verständlicher zu machen.

Die folgenden Beispiele sind aus verschiedenen Texten entnommen:

En parrainant un enfant ou un projet éducatif, vous pouvez aider concrètement des enfants à grandir et à s'épanouir. → *Si vous parrainez un enfant, vous pouvez....*

Les comptes du Plan International *étant* complètement transparents vous savez toujours comment vos dons sont dépensés. → *Comme* les comptes du Plan International sont complètement transparents

La chaleur accentue le cycle de l'eau, *entraînant* une évaporation accrue et donc des pluies plus importantes. → La chaleur accentue le cycle de l'eau *et entraîne* une évaporation ...

- Satzpuzzle

Gelegentlich kann ein langer Satz in seine ‚Bestandteile‘ zerlegt werden, sodass ein Satzpuzzle entsteht. Das Ordnen der Satzglieder fördert das bessere Verstehen von deren Funktion im Satz.

publiée	D'après	sur le site	Internet
de l'organisation	se sentent	Friends,	deux-tiers
près de	des jeunes	la Saint-Valentin	à l'écart
	le jour de	une enquête	

Solch ein Puzzle kann auch von einem kurzen Text oder einer Textpassage gestaltet werden. Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen, jeder Einzelne erhält einen oder zwei Sätze als Puzzle in einem Briefumschlag und setzt diese/n zusammen. Anschließend rekonstruiert die Gruppe den Text(abschnitt).

5.4. Textverknüpfungsmittel

Textkonnektoren stellen die semantischen Beziehungen innerhalb von Sätzen (in Form von Präpositionen und Konjunktionen), zwischen Sätzen, sowie Textteilen.

Zum Beispiel:

- temporale Beziehung: pendant (que), dès (que), lorsque, tandis que, après (que), depuis (que) etc.
- kausale Beziehung: à cause de, grâce à ; car, puisque, comme etc.
en effet etc.
- Folge: pour que, afin que, de sorte que, si bien que etc.
donc, par conséquent, d'où, ainsi, alors, il en résulte, etc.
- konzessive Beziehung: malgré (que), bien que, quoique, même si etc.
or, pourtant, cependant, néanmoins, toutefois etc.
- Opposition: au lieu de, alors que, tandis que, etc.
en revanche, par contre, au contraire, d'autre part etc.

Das möglichst automatische Verarbeiten dieser Funktionswörter ist Voraussetzung für fließendes Lesen. Häufig werden sie jedoch bei der Auseinandersetzung mit Texten nicht berücksichtigt, der Schwerpunkt liegt auf den Inhaltswörtern. Es lohnt sich jedoch, sie schon vom frühen Lernstadium an nach und nach zu erwerben und auch aktiv zu üben.

z. B. Lückentexte

In einem Text werden die Elemente der Textverknüpfung getilgt und entweder in ungeordneter Reihenfolge daneben angeführt oder die Lernenden müssen sie selbst finden.

Textpuzzle

Ein Text oder Textteil wird in kurze Abschnitte ‚zerlegt‘, die Lernenden setzen den Text zusammen. Dabei geht es nicht nur um das Verstehen und Nutzen der oben genannten Konnektoren, sondern auch andere sprachliche Mittel der Kohärenz, z.B. Pronomen oder andere Elemente der Wiederaufnahme von Lexemen.¹⁶¹

Die Schnittstellen sind dabei meist nicht die vom Text vorgegebenen Absätze, sondern sollten das Verstehen eben dieser kohärenzstiftenden Elemente notwendig machen.

Ein Beispiel zum Text « Savoir vivre. Le mobile invité à la fermer. », Libération, février 2007 zit. aus « Authentik »

Soit une campagne de sensibilisation des usagers du mobile qui s'étale sur 3 jours et qui sonne comme une leçon de savoir-vivre : préférez les textos aux coups de fils.

L'écrivain Phil Marso, qui développe une allergie au téléphone portable lance aujourd'hui les 7es journées mondiales « Moins de bla bla, plus de SMS ».

D'où l'idée d'un rendez-vous annuel où chacun apprendrait à respecter son prochain,

« sans quoi on en viendra un jour, comme pour la cigarette, à devoir instaurer des zones silencieuses dans les lieux publics », s'alarme l'auteur du premier roman en langage SMS.

Aujourd'hui, selon l'écrivain, trop de lieux publics sont « pourris » par des monologues subis, dans les trains, les bus...

¹⁶¹ vgl. Humenberger, 1997, S.42

IV.6. Textbeispiele und Vorschläge für eine Didaktisierung

- 6.1. Site Internet: « Vélib. La ville est plus belle à vélo », <http://www.velib.paris.fr>
- 6.2. Dépliant „Apprenez le français dans le sud de la France“
- 6.3. Article de presse. « La vie ordinaire d’une caissière »,
Le Nouvel Observateur, février 2008 ; Authentik mai / juin 2008
- 6.4. Extraits d’un article de magazine :
Document 1 : « Ce que valent vraiment les notes »
Document 2 : Caricatures, « Les ‘corection’ »
Phosphore, avril 2006
- 6.5. Article de magazine : « Une aventure formidable »,
Les Clés de l’actualité, mars 2007
- 6.6. Article de magazine : « La planète bleue en péril »,
Label France, 3e trimestre 2005

6.1. Site Internet: « Vélib. La ville est plus belle à vélo »,
<http://www.velib.paris.fr>

1. oder 2.Lernjahr, Niveau A1-A2

1. *Première approche du document*

- a) Quel genre de document est-ce? Dans quel média est-ce qu'on peut le trouver ?
- b) Le mot « vélib' » est une création, il est formé de deux mots. Quels sont ces deux mots ?

2. *Partie 1 (« Comment ça marche ? ») : Compréhension globale*

Lisez rapidement la première partie du texte :

- a) Qui offre quel service ?
 - b) Peut-on utiliser les vélos tous les jours et aussi pendant la nuit ?
 - c) Est-ce qu'il faut déposer le vélo à la station de départ ?
 - d) Est-ce cher ? Où est-ce qu'on peut s'informer sur les tarifs de location ?
- Comparez vos réponses avec votre voisin/e.

3. *Approfondir la compréhension :*

Repérage lexical

Trouvez dans le document les expressions françaises pour :

Verleih - verfügbar - Verleihstation
sich anmelden - auswählen - Bildschirm
jede, egal welche Station

A votre avis, est-ce simple d'utiliser « Vélib' » ?

4. *Compréhension de partie 2 (« Les vélos ») :*

- a) Regardez la partie 2 du document. Qu'est-ce que le service de location garantit aux utilisateurs de « Vélib' » ?
- b) Identifiez les parties du vélo soulignées dans le texte et écrivez les mots à côté des flèches.

5. Faites un mini-sondage en classe !

- a) Trouvez trois questions à propos de l'utilisation du vélo / du « Vélib' » en ville.
Mise en commun des questions en classe.
- b) Posez vos questions à 3 ou 4 personnes de la classe et prenez des notes.

6. *Activité pour des apprenants de niveau A2 :*

- a) Trouvez des arguments pour inciter des automobilistes parisiens ou des touristes à utiliser « Vélib' »
- b) Créez une affiche pour motiver les Parisiens ou des touristes à utiliser ce service.



<http://www.velib.paris.fr>



Accueil	Comment ça marche ?	Abonnements / tarifs	Plan des stations
-------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------

1. Comment ça marche ?

Utiliser Vélib

Prendre un vélo dans une station, le déposer dans une autre, Vélib' est un système de location en libre service très simple à utiliser et disponible 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7.



Prendre un vélo

Pour prendre un vélo, rien de plus simple ! Il vous suffira de vous identifier sur la borne, d'accéder au menu, et de choisir votre vélo parmi ceux qui seront proposés à l'écran. Et maintenant, retirez votre vélo !

GAGNEZ DU TEMPS !

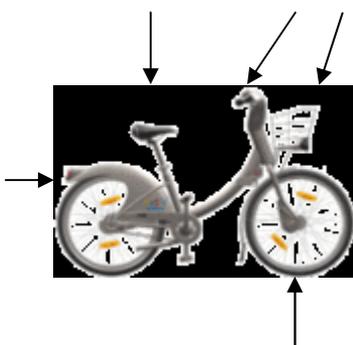
Si vous êtes titulaire d'une Carte Vélib' 1 an, vous pourrez retirer un vélo directement sur le point d'attache.

Déposer son vélo



Une fois votre trajet terminé, il vous suffira de déposer le vélo dans n'importe quelle station Vélib'.

2. Les vélos



Sécurité maximale

- Éclairage des feux dès le début de l'utilisation
- Bandes réfléchissantes sur les roues
- Freins avant et arrière intégrés dans les moyeux des roues

Confort optimal

- Un vélo mixte adapté à tous, hommes et femmes
 - Changement de vitesse simple et rapide, sans risque de déraillement
 - Selle réglable en hauteur
 - Panier avant de grande capacité
- Un service d'entretien et de maintenance présent quotidiennement sur le terrain pour garantir qu'à chaque trajet, vous empruntez un vélo en parfaites conditions de sécurité.

6.2. Dépliant „Apprenez le français dans le sud de la France“

2..Lernjahr, Niveau A2

1 « *Lecture-balayage* »

Regardez ce document. De quel genre de texte s'agit-il ?

A qui s'adresse le document ?

Qu'est-ce qu'on propose ?

2. *Compréhension globale* :

Vous voulez suivre un cours de français à Montpellier.

Lisez le texte. Quel hébergement et quel cours choisissez-vous ?

Qu'est-ce qui vous intéresse le plus dans ce qu'on propose dans ce dépliant ?

Echangez vos réponses en petits groupes. Justifiez votre choix.

3. *Repérage lexical* :

a) A deux : Cherchez les mots suivants dans le texte et devinez leur sens.

les apprenants les hôtes découvrir logement

colocation les débutants les jeux de rôles

b) apprendre : trouvez deux autres mots de la même « famille »

4 *Activité orale* : « *Négociateur* » et se mettre d'accord.

A deux, vous voulez faire un séjour et suivre un cours en France. Mettez-vous d'accord sur la région, la durée du séjour, le type de cours et les activités de loisirs.

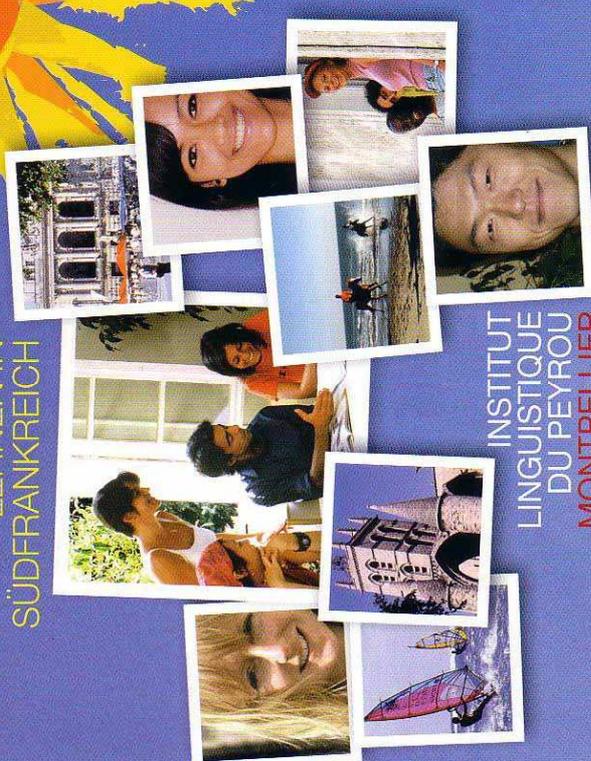
Voici quelques expressions utiles :

J'aimerais..... Je préférerais.....

Ça te plaît (aussi) ? C

APPRENEZ LE FRANÇAIS DANS LE SUD DE LA FRANCE

FRANZÖSISCH
LERNEN IN
SÜDFRANKREICH



**INSTITUT
LINGUISTIQUE
DU PEYROU
MONTPELLIER**



www.ilp-france.com

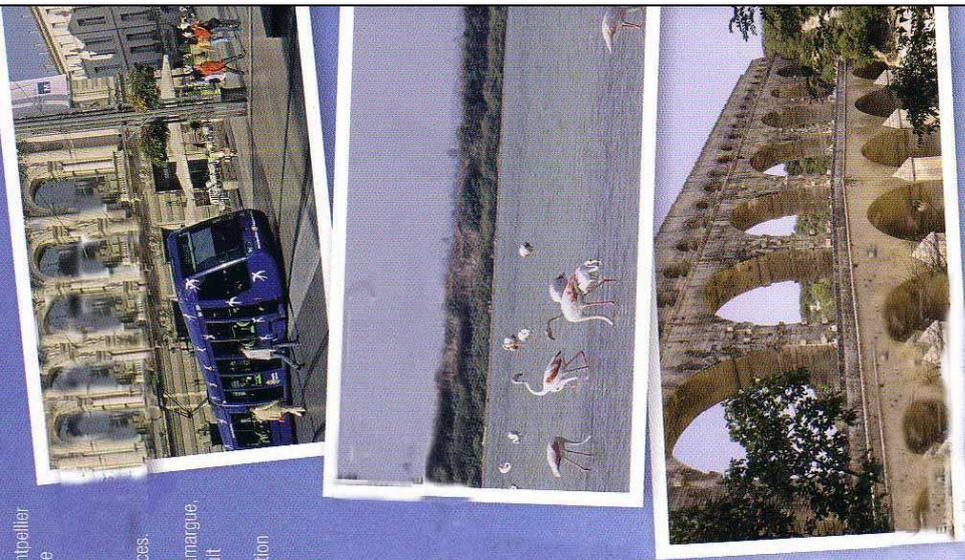


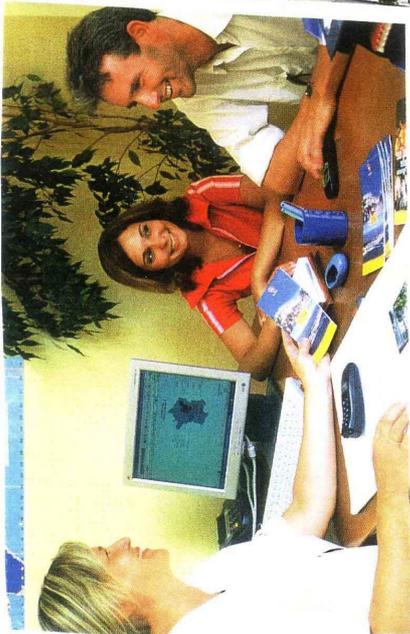
**Activités culturelles :
un excellent complément
à votre formation linguistique**

L'ILP vous fait découvrir Montpellier et la région pour comprendre et aimer la culture et les traditions françaises :

- ▶ visites de Montpellier
- ▶ excursions : Avignon, Pont-du-Gard, Arles et la Camargue, Nîmes ; descente de l'Herault en canoë
- ▶ soirées à thème, dégustation de vins et de fromages...

Le programme varie selon les saisons.





UNE ÉCOLE PROCHE DES ÉTUDIANTS

Plus de 20 ans d'expérience

L'ILP a acquis sa réputation grâce à son sérieux et à l'efficacité de ses méthodes. Nous recevons environ 1 000 stagiaires par an de tous âges et de toutes nationalités : étudiants, professionnels, retraités, ...

A cinq minutes du centre historique, l'ILP est situé au pied des jardins du Peyrou, l'un des grands espaces verts de la ville.

Un accueil personnalisé

→ A votre écoute en permanence, nous vous aidons à résoudre les problèmes de la vie quotidienne afin de vous assurer le meilleur séjour.

→ Le nombre limité d'étudiants par session et par classe permet d'établir une vraie relation de confiance entre l'équipe de l'ILP et les apprenants.

Pour rester en contact avec vos proches, l'accès à Internet est possible gratuitement à l'école.

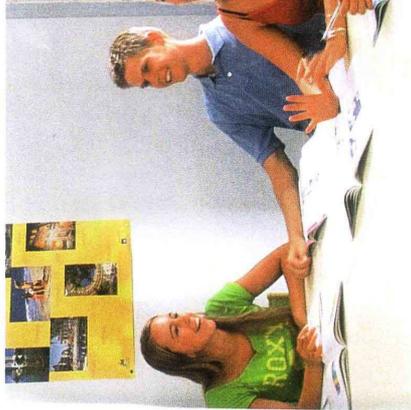
Un hébergement sélectionné

→ Logement dans une famille soigneusement choisie. Cette formule permet de pratiquer la langue dans un cadre convivial et de découvrir le mode de vie des français. Vos hôtes vous accueillent à la gare ou à l'aéroport.

→ Logement indépendant : studio, colocation ou appartement.

→ En été : chambre ou studio dans une résidence universitaire.

Nous accordons une très grande importance à votre hébergement et vous aidons à choisir la formule qui vous convient le mieux.



DES COURS ADAPTÉS À VOS BESOINS

Organisation des cours

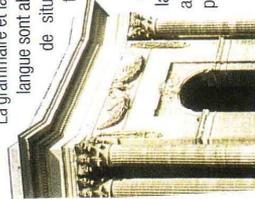
→ Les cours, dispensés toute l'année, s'adressent aux personnes de plus de 16 ans. Les stages, d'une semaine minimum, commencent chaque lundi (le 1^{er} lundi du mois pour les débutants complets).

→ Après le passage d'un test écrit et oral, vous êtes intégrés dans une classe de niveau linguistique homogène de 6 à 10 personnes maximum (12 en été).

Une approche communicative

→ Notre but : vous permettre rapidement de communiquer dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle et de découvrir la France et sa culture.

La grammaire et la structure de la langue sont abordées à partir de situations concrètes, de jeux de rôles, de discussions et font appel à la participation active des apprenants.



COURS STANDARD FORMULE A

▶ 20 leçons* par semaine.
▶ 2 ateliers hebdomadaires de conversation, chanson française, ...

Ciné-club

▶ Travail individuel sur CD-Rom. Cette formule est adaptée à ceux qui désirent allier travail et temps libre.

COURS INTENSIFS FORMULE B

▶ Cours standard
▶ + 4 leçons individuelles par semaine
Le cours particulier vous permet de travailler en fonction de vos objectifs spécifiques : corriger vos points faibles, acquérir du vocabulaire spécialisé (français des affaires, juridique...), préparer un examen.

COURS INTENSIFS FORMULE C

▶ Cours Standard.
▶ + 6 leçons par semaine : en mini-groupe de 5-7 personnes.
Cours personnalisés et de préparation aux examens DELF A1 à C2, TCF, CFP.

6.3. Article de presse. « La vie ordinaire d'une caissière »,

Le Nouvel Observateur, février 2008

3. Lernjahr, Niveau B1

1. Imaginez quels problèmes Brigitte peut rencontrer dans sa vie quotidienne :
Mise en commun en classe.
2. Lisez le texte et complétez la grille.
A deux, comparez vos résultats.

Lieu de travail :	
Salaire :	
Horaires :	
Situation de famille :	
Logement :	
Situation financière :	

3. *Approfondir la compréhension*
Relisez le texte. A votre avis, Brigitte, est-elle contente, optimiste, déprimée, résignée, en colère ?
Mise en commun en classe.
4. *Repérage lexical*
 - a) Dans le texte, repérez tous les mots associés au « travail », par ex. « le salaire » et ceux en rapport avec « l'argent », par ex. « coûter cher »
Faites deux listes.
 - b) La classe est séparée en deux groupes.
Groupe A : A deux, trouvez des définitions pour les mots associés au «travail », par ex. : L'argent qu'on gagne quand on travaille, c'est le
Groupe B : A deux, trouvez des définitions pour les mots liés à « l'argent », par ex. : Quand on achète quelque chose on de l'argent.
Ecrivez vos définitions sur des fiches et créez ainsi des devinettes.
En petits groupes (deux personnes des groupes A et B), échangez vos fiches et devinez les mots grâce aux définitions (sans regarder les listes).
5. *Prise de parole*
Comment jugez-vous la situation de Brigitte ?
Qu'est-ce qu'elle pourrait faire pour améliorer sa situation financière et sa vie quotidienne ?¹⁶²

¹⁶² vgl. Authentique, mai/juin 2008

La vie ordinaire d'une caissière

Brigitte Di Tomaso, 34 ans, hôtesse de caisse à Carrefour Ouest de Nîmes

Mon salaire est de 980 euros net par mois. Pas un centime de plus, avec sept ans d'ancienneté. Le tout pour un temps plein, sept heures par jour, sauf le mercredi et le dimanche. Avec des horaires qui varient d'une semaine sur l'autre et des plannings fixés seulement quinze jours à l'avance. Je peux ainsi commencer à 9 heures, finir à 20h30, travailler d'un bloc d'affilée ou, plus embêtant, avec des coupures de plusieurs heures dans la journée, ce qui me coûte cher en essence si je veux rentrer chez moi. Alors, le plus souvent, je traîne en attendant de reprendre le boulot. Travailler plus pour gagner plus ? Je ne demande pas mieux. Mais à Carrefour on ne parle pas d'heures supplémentaires, plutôt d'horaires modulables (de plus ou moins quatre heures par semaine). Si on travaille plus, comme ce fut le cas récemment, pendant les fêtes de Noël, on fait moins d'heures le mois suivant, et vice versa. Le résultat, c'est que je vis avec une calculatrice dans la tête. Chaque euro est longuement pensé... avant d'être dépensé. Je suis divorcée depuis huit ans, je vis seule avec mon fils, qui vient de fêter ses 10 ans. Et je suis dans le rouge systématiquement.

Jusqu'à l'été 2006, j'ai réussi à louer un petit appartement de trois pièces à Saint-Césaire, dans la banlieue de Nîmes. Le loyer, charges comprises, était tout simplement exorbitant pour moi : 500 euros. Plus de la moitié de mon salaire. Comment voulez-vous vous en sortir ? J'ai fait comme tout le monde dans ces cas-là. J'avais déjà une carte Pass Carrefour, en tant que salariée du groupe, j'ai pris une carte Cetelem, une carte Auchan... Juste pour assurer les dépenses quotidiennes. Au fil des années, je me suis ainsi retrouvée avec 9 000 euros de dettes, trois mois de loyers impayés, un avis d'expulsion de mon logement et un dossier de surendettement à la Banque de France. Alors je suis retournée vivre chez mes parents, qui sont retraités et propriétaires

d'un pavillon tout près de Nîmes. Nous partageons l'eau, l'électricité, le gaz... Mais, même comme ça, les fins de mois restent difficiles. Cela fait presque deux ans que je n'ai pas pris de vacances, quatre ans que je ne suis pas allée au restaurant. Je n'ai pas passé mon bac, l'école n'a jamais été mon truc. Mais tous les jours je dis à mon fils : accroche-toi. »

*Propos recueillis par
Nathalie Funès*



Brigitte Di Tomaso

Samuel Duplaké - La Mili - libre - PhotoPPP

6.4. Extraits d'un article de magazine :

Document 1 : « Ce que valent vraiment les notes »

Document 2 : Caricatures, « Les 'corection' »

Phosphore, avril 2006

Ende 2. oder 3. Lernjahr, Niveau A2-B1

Die Texte können im Rahmen des landeskundlichen Themas „Schule in Frankreich“ gelesen werden.

Document 1:

1. *Lecture globale du document*

Lisez les textes et choisissez le titre qui convient au document.

- A) **Le lycéens contestent les profs**
- B) **CE QUE VALENT VRAIMENT LES NOTES**
- C) Quelle réforme pour les lycées français ?

2. *Approfondir la compréhension.*

Relisez les textes.

Qui approuve la notation telle qu'elle est ? Qui est-ce qui la critique ?

3. *Prise de parole.*

Et vous ? Quelle(s) opinion(s) partagez-vous ? Expliquez pourquoi.
Discutez en petits groupes.

4. *Introduction au sujet « Le système scolaire en France »*

- a) Comprenez-vous les chiffres sur petits tableaux que les jeunes présentent ?
Que disent-ils sur le système de notation en France ?
- b) Jeanne est en 1^{re} L, Adriana est 1^{re} S, Camille est en 2de et Charles en Tle S
A quelle école vont ces adolescents ? Que savez-vous de cette école ?

Si les élèves ne connaissent pas encore le système scolaire français, il convient de leur donner un support supplémentaire présentant les différents établissements scolaires de l'école primaire à l'éducation supérieure. A l'aide de ce document les élèves pourront décrire le système scolaire français et le comparer au système autrichien.

5. *Activité orale et écrite en groupes :*

Discutez en petits groupes :

- a) Que pensez-vous du système d'évaluation autrichien ? Comparez-le au système français.
- b) Est-ce que les notes vous encouragent et vous motivent à mieux apprendre ?
- c) Avez- vous des idées pour améliorer l'évaluation à l'école ?

Ecrivez la prise de position de chaque participant du groupe sur une feuille (A3) d'après le modèle du document que vous avez lu. Vos feuilles seront ensuite affichées dans la classe pour que les autres groupes puissent les lire.

Documents 2 et 3 : Caricatures

1. *Document 2 : première approche*

- a) De quel genre de dessins s'agit-il ?
- b) Lisez le petit texte d'introduction : De quelle situation scolaire s'agit-il ?

2.
 - a) Faites correspondre les commentaires et les dessins.
 - b) Comparez vos résultats avec votre voisin/e et expliquez votre choix.
 - c) Discutez à deux : Comment trouvez-vous les caricatures : exagérées - justes - amusantes - ridicules.... ?

3. *Lexique*

A deux, devinez les mots inconnus.

4. *Document 3 :*

A deux, pouvez-vous identifier les corrections de chacun de ces professeurs ? Expliquez votre choix.

5. *Prise de parole, prise de notes*

En petits groupes, faites le portrait du professeur idéal.

Est-il /elle plutôt sévère, mais juste ou plutôt indulgent ?

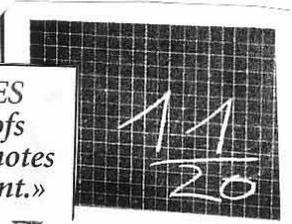
Chaque groupe présente ensuite son « professeur idéal » à la classe.



Jeanne, 1^{re} L
«Une note ne dit pas tout et surtout pas les progrès qu'on a faits.»



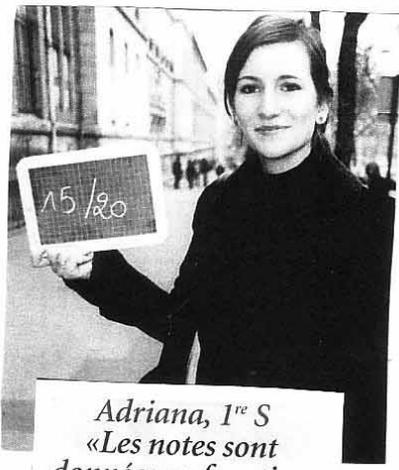
Karim, 1^{re} S
«Une note, c'est toujours un peu lié à la personnalité de l'élève.»



François, 1^{re} ES
«Certains profs distribuent les notes à la tête du client.»



Grégoire, 1^{re} L
«La notation, c'est une échelle qui permet de se situer par rapport au reste de la classe. C'est un bon système!»



Adriana, 1^{re} S
«Les notes sont données en fonction du travail fourni.»

Camille, 2^{de}
«C'est bizarre, pour un même devoir de maths réalisé avec une copine, on a eu des notes différentes...»

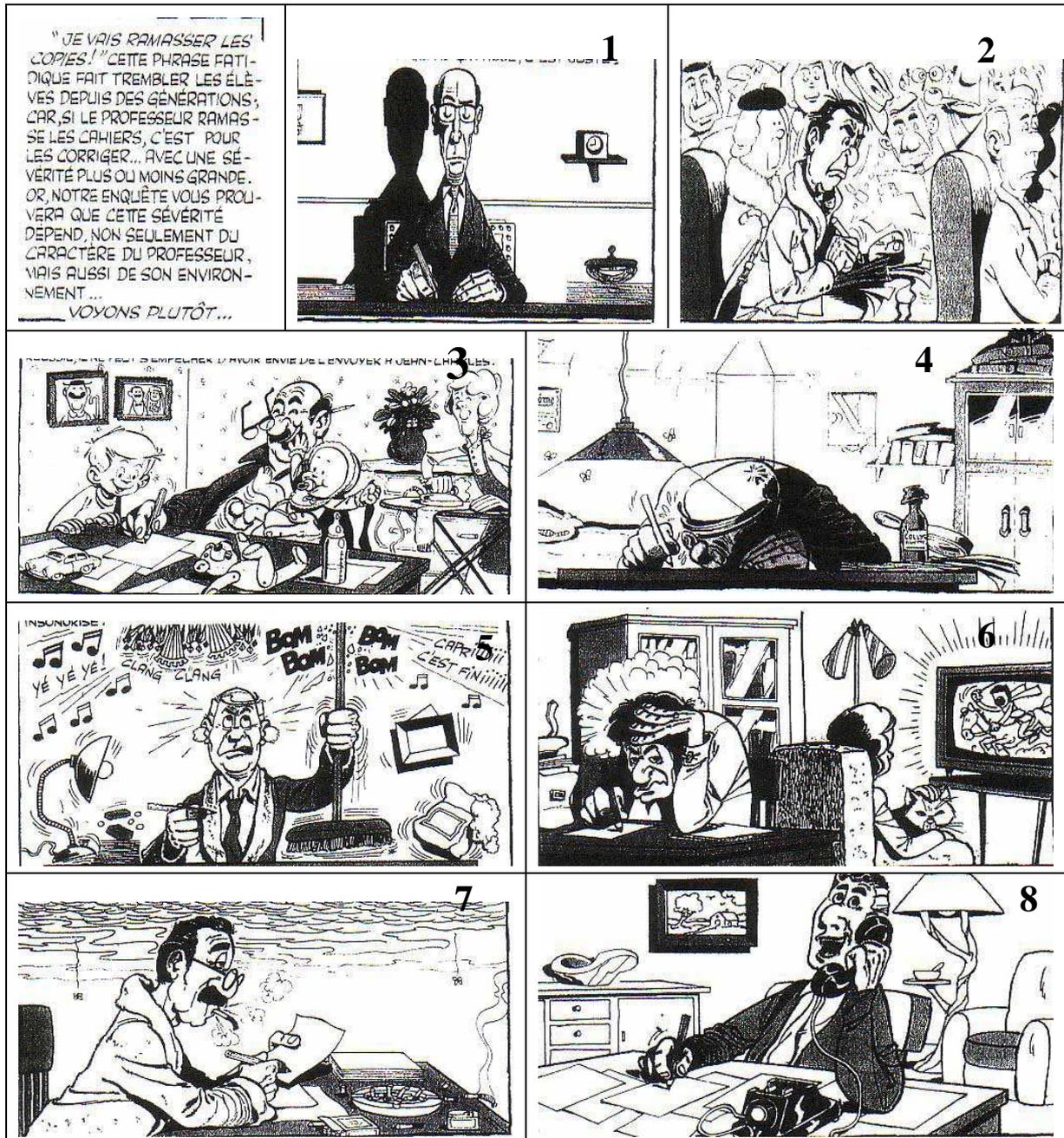


Charles, 1^{re} S
«Pour entrer en prépa, ce sont les notes qui comptent, alors qu'elles ne sont pas assez représentatives.»

Bertille et Mélissa, 1^{re} L
«Les profs nous cataloguent et ensuite, ils nous mettent toujours les mêmes notes.»

Yohan, 1^{re} S
«Je ne me plains pas du système de notation. Aussi parce que, perso, ça se passe bien.»

Les 'corection'



Quel commentaire va avec quelle caricature ?

- a) En voici un autre qui habite loin et qui profite du trajet pour faire ses corrections. Le manque de confort influence parfois son humeur.
- b) Plus grave est le cas de ce professeur mal installé qui manque de lumière ...
- c) ... ou celui-ci qui a des voisins bruyants et un appartement mal insonorisé.
- d) Voici un professeur juste, mais sévère. Dans un cadre sévère, d'une écriture sévère. Il ne laissera rien passer...
- e) D'autre part, un simple petit incident, un détail, peut donner des résultats étranges ... une cigarette ...
- f) ou un coup de téléphone.

g) Bien sûr les élèves craignent moins ce professeur 'bon papa', prêt à toutes les indulgences. Quand il trouve une faute particulièrement réussie, il ne peut pas s'empêcher de l'envoyer à son ami Jean-Charles.

h) D'ailleurs, tout ce qui dérange le professeur pendant son travail de correction, est mauvais pour l'élève.

IV Didaktische Konsequenzen

Et maintenant, supposons un même devoir corrigé par chacun de ces professeurs.

A vous d'identifier l'auteur des corrections!

Le printemps.

Le printemps, c'est la plus belle saison de l'année. Ecoute la nature semble renaitre; les oiseaux gazouillent, les ruisseaux chantent, et même les vaches mugissent de joie devant l'herbe verte et tendre des prairies.

Moi, au printemps, j'adore me promener dans les bois.

Quelle belle saison!

18
20

Le printemps.

Le printemps, c'est la plus belle saison de l'année. Ecoute la nature semble renaitre; les oiseaux gazouillent, les ruisseaux chantent, et même les vaches mugissent de joie devant l'herbe verte et tendre des prairies.

Moi, au printemps, j'adore me promener dans les bois.

Quelle belle saison!

Les idées exprimées sont ridicules!!

1
20

Le printemps.

Le printemps, c'est la plus belle saison de l'année. Ecoute la nature semble renaitre; les oiseaux gazouillent, les ruisseaux chantent, et même les vaches mugissent de joie devant l'herbe verte et tendre des prairies.

Moi, au printemps, j'adore me promener dans les bois.

Quelle belle saison!

10
20

ÉCRIVEZ LISIBLEMENT!

Le printemps.

Le printemps, c'est la plus belle saison de l'année. Ecoute la nature semble renaitre; les oiseaux gazouillent, les ruisseaux chantent, et même les vaches mugissent de joie devant l'herbe verte et tendre des prairies.

Moi, au printemps, j'adore me promener dans les bois.

Quelle belle saison!

19
20

Charmant

Comme vous avez raison!

Le printemps.

Le printemps, c'est la plus belle saison de l'année. Ecoute la nature semble renaitre; les oiseaux gazouillent, les ruisseaux chantent, et même les vaches mugissent de joie devant l'herbe verte et tendre des prairies.

Moi, au printemps, j'adore me promener dans les bois.

Quelle belle saison!

20

Le printemps.

Le printemps, c'est la plus belle saison de l'année. Ecoute la nature semble renaitre; les oiseaux gazouillent, les ruisseaux chantent, et même les vaches mugissent de joie devant l'herbe verte et tendre des prairies.

Moi, au printemps, j'adore me promener dans les bois.

Quelle belle saison!

3
20

vous vous prenez pour Thierry la Fronde!!

6.5. Article de magazine : « Une aventure formidable »,

Les Clés de l'actualité, mars 2007

3. oder 4. Lernjahr, Niveau B1

1. *Avant la distribution du texte : Eveiller l'intérêt, mobiliser des connaissances :*

a) A votre avis, qui sont les « Voyageurs des sables » ?

b) Dans quel(s) pays voyagent-ils ?

Eventuellement - distribution d'une photo montrant un paysage désertique :

c) Trouvez des mots associés aux « sables ».

(prise de notes au tableau)

2. *Première approche du texte :*

Regardez ce document. De quel genre de texte s'agit-il ?

De quel magazine est-il extrait ? Connaissez-vous ce magazine ?

3. *Compréhension globale de la 1^{ère} partie (réponse à la 1^{ère} question de l'interview)*

Qui « parle » dans cette interview ? De qui et de quoi parle-t-il ?

Quelle est « l'aventure formidable » ?

Mise en commun en classe

4. *Approfondir la compréhension :*

Activité à deux :

a) Expliquez la phrase : « Sur place, ils sont à la fois explorateurs et scientifiques »

b) Comprenez-vous les expressions suivantes ? Retrouvez-les dans le texte et

essayez de les deviner

le réchauffement climatique

la fonte des glaces polaires -

Mise en commun en classe.

la désertification / l'avancée du désert

la déforestation

5. *Lecture de la 2^e partie de l'interview :*

a) Faites des hypothèses : Que découvrent et que font les « Voyageurs des sables » pendant leur expédition ?

Le professeur note les hypothèses au tableau

b) Lisez la 2^e partie de l'interview et vérifiez vos hypothèses.

Est-ce que l'expédition a déjà eu lieu au moment de l'interview ?

6. *Repérage lexical :*

a) Que font les « Voyageurs des sciences » pendant leurs expéditions ? Liez les verbes de la liste de gauche aux expressions de la liste de droite :

Ils	1.	rencontrent et échangent avec...	a.	... à dos de dromadaire
	2.	se préparent ...	b.	...les phénomènes du réchauffement climatique
	3.	découvrent	c.	...physiquement avec des entraînements à la montagne
	4.	observent ...	d.	... la population locale
	5.	avancent ...	e.	... le désert
	6.	quittent	f.	...du matériel lié à la recherche spatial
	7.	peuvent tester	g.	... la civilisation

b) Soulignez au maximum 6 mots inconnus dans le texte et essayez de les deviner.

7. *Prise de parole :*

a) D'après vous, quelles sont les motivations des lycéens « Voyageurs des sciences » de participer à ces expéditions ?

b) Et vous ? Est-ce que cela vous intéresserait de participer à une telle expédition ? Réfléchissez d'abord individuellement, prenez des notes, puis échangez vos idées en petits groupes.

8. *Activité écrite :*

Mettez-vous à la place d'un(e) adolescent(e) participant à l'aventure « Voyageurs des sables » :

A deux, décrivez une journée de l'expédition, du lever au coucher, comme dans un carnet de voyage. Parlez aussi de vos sentiments, des difficultés que vous rencontrez et des moments agréables.

9. *Pour aller plus loin : Recherches sur Internet*

Tapez sur votre ordinateur l'adresse du site Internet :

www.sciences-aventures-extremes.com/voyageurs_des_sciences/sables/jeucadres.html

Cliquez sur « La parole aux voyageurs ».

Lisez les commentaires des voyageurs, prenez des notes

a) sur les difficultés rencontrées

b) sur les aspects agréables

Qu'est-ce que vous trouvez intéressant ?





Entretien avec Stéphane Lévin, explorateur, initiateur de l'aventure Voyageurs des sciences.

■ **Pouvez-vous expliquer le programme Voyageurs des sciences en quelques mots ?**

C'est une formidable aventure qui se décline en trois missions : sur la banquise, dans le désert et sur les fleuves. Chaque année, six lycéens de classe de seconde sont les témoins d'un événement majeur du réchauffement climatique (la fonte des glaces polaires en 2006 et l'avancée du désert cette année, par exemple) et de l'action de l'homme sur son environnement (la déforestation en 2008). Les lycéens s'impliquent dans ce programme parallèlement à leur scolarité. Ils se préparent à l'expédition, physiquement d'une part avec des entraînements à la montagne et techniquement par des rencontres avec des scientifiques spécialistes de la désertification. Sur place, ils sont à la fois explorateurs et scientifiques. Au retour, ils témoigneront auprès de leur classe, de leur famille et de leurs amis de ce qu'ils ont vécu. Ainsi, les membres de Voyageurs des sables, la mission de l'an dernier, ont pu observer la fonte des glaces, son impact sur les routes, les maisons et les infrastructures, et surtout discuter et échanger avec des Inuits.

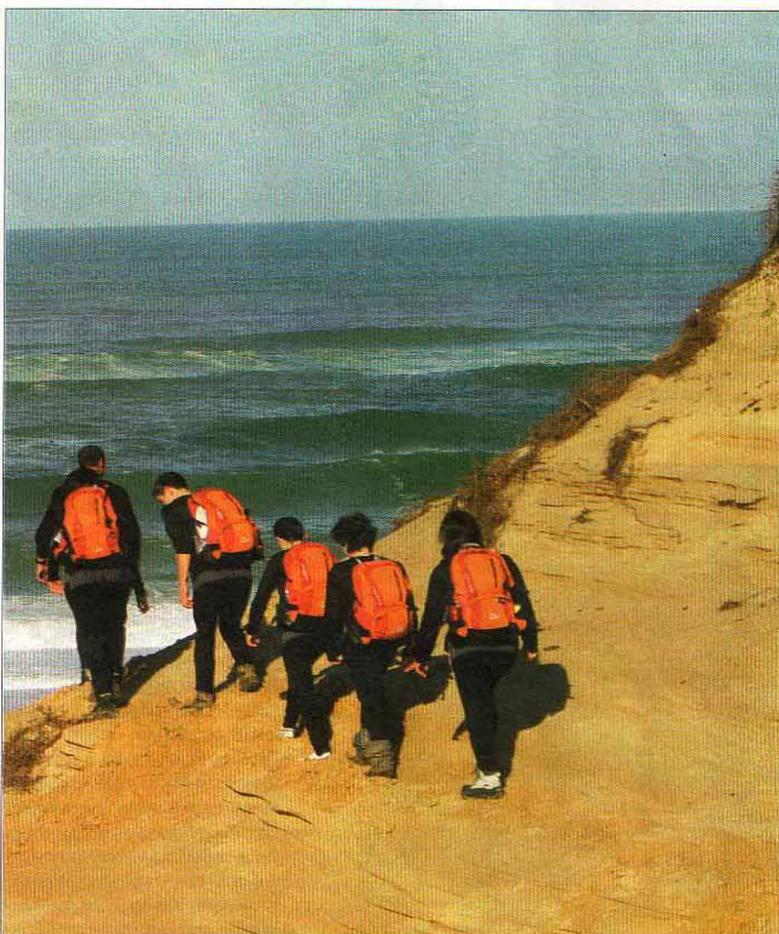
■ **Pourquoi étudier le phénomène de désertification dans le désert ?**

On aurait pu étudier ce thème en France, en prenant des exemples de sécheresse en Haute-Provence, par exemple. Mais le projet Voyageurs des sables consiste aussi en une aventure en totale autonomie, à dos de dromadaire, dans un milieu hostile mais d'une beauté exceptionnelle. J'ai eu envie d'amener des lycéens à vivre sur cinq mois un condensé de ce que j'ai pu vivre en 20 ans d'expéditions autour de la Terre. Lorsque je faisais mes études de géologie, j'ai étudié un an à Sfax, en Tunisie, où j'ai eu l'occasion de découvrir la beauté du désert. Quand j'ai préparé ce projet, le désert était pour moi un milieu incontournable.

■ **Comment les voyageurs des sables vont-ils travailler ?**

Comme des scientifiques. Les six lycéens vont découvrir le désert, avec ses dunes de sable,

"Une aventure formidable"



Stéphane Lévin

L'expédition Voyageurs des sables avancera de la même façon que la sable progresse vers les villages.

ses oueds, ses oasis, et rencontrer des Berbères. L'expédition quittera la civilisation, entrera dans le désert pour avancer vers un village menacé d'ensablement. Les jeunes vont expérimenter, être formés pour tester du matériel lié à la recherche spatiale, effectuer des prélèvements de sols, interroger les populations sur les effets du réchauffement climatique. Ils vont aussi découvrir de façon concrète comment les populations trouvent des solutions pour lutter contre l'avancée du désert et l'ensablement des villages. ■

Inuits: Les Esquimaux de Groenland et ceux du nord et de l'est du Canada

Berbères: populations vivant au Maroc, en Algérie, au Mali et au Niger

Oued : mot arabe qui signifie fleuve. Désigne un cours d'eau temporaire dans les régions arides.

6.6. Article de magazine : « La planète bleue en péril »,

Label France, 3e trimestre 2005

4. oder 5. Lernjahr, Niveau B1-B2

1. *Mobilisation de connaissances thématiques et lexicales*
Les élèves forment de petits groupes. Chaque groupe reçoit une photo.
 - a) Décrivez le plus précisément que possible la photo (à une personne qui ne la voit pas). Quel sujet évoque-t-elle ?
(L'enseignant aide les groupes en leur donnant du vocabulaire, si nécessaire)
 - b) Chaque groupe décrit sa photo à la classe.

2. *Faire des hypothèses sur le contenu du texte.*
 - a) A votre avis, quel est le sujet de l'article ? Quelles informations vous attendez-vous à trouver dans le texte ?
 - b) Lisez le premier paragraphe et vérifiez vos hypothèses.

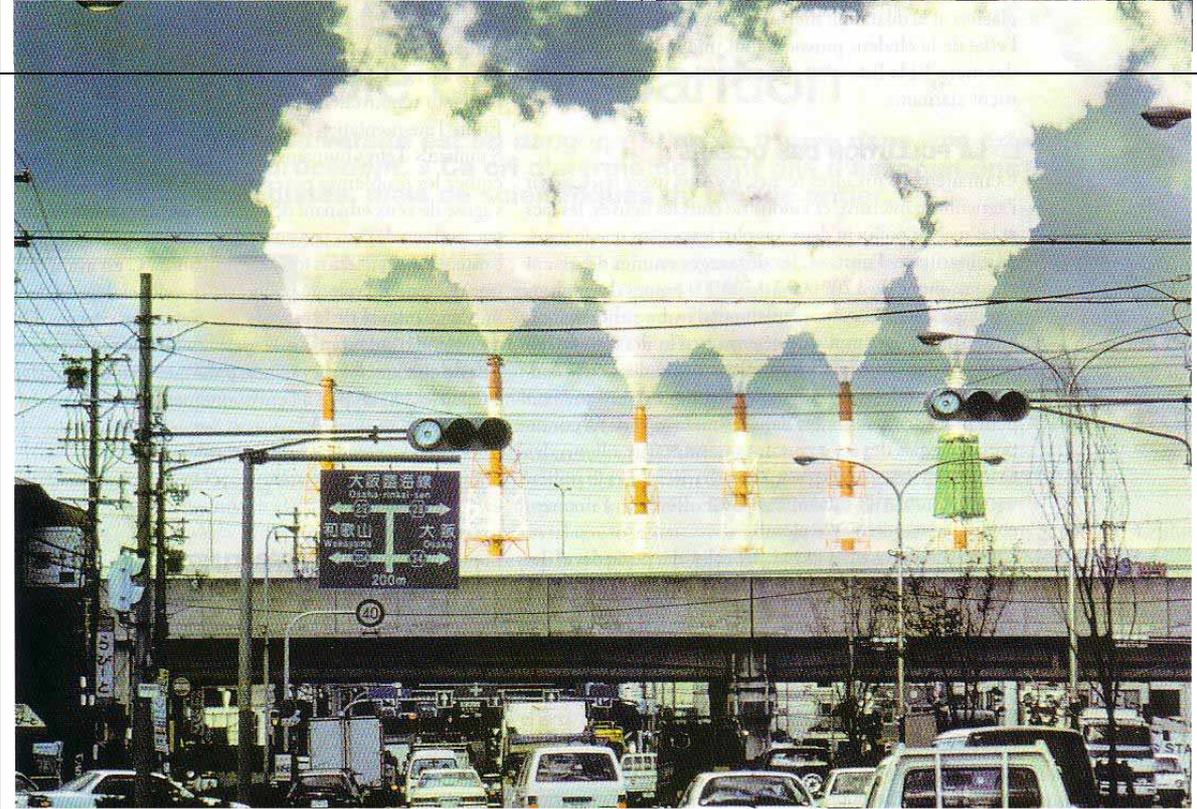
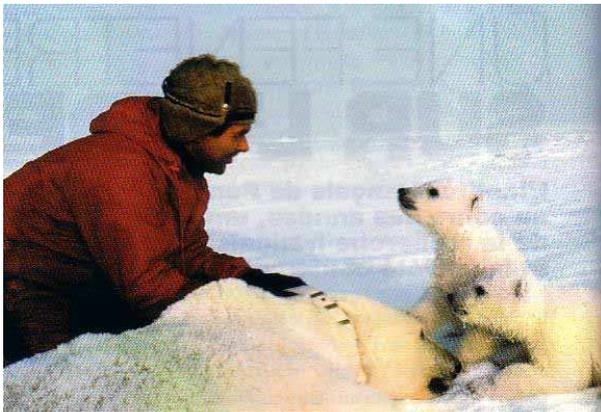
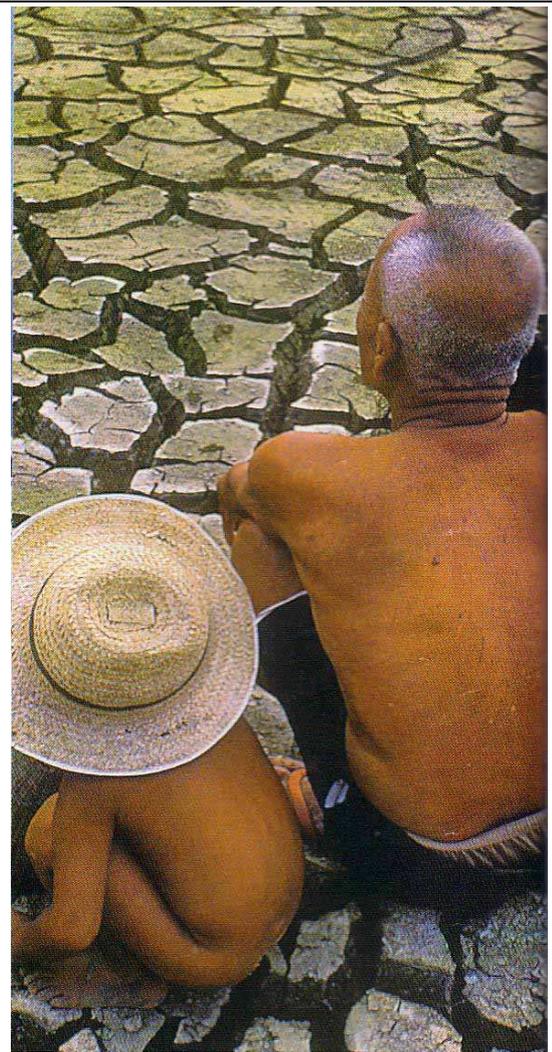
3.
 - a) Pour mieux comprendre les causes et les effets de la crise écologique, complétez la graphique.
Le professeur aura dessiné la même graphique sur un papier de grand format et l'affiche au tableau. Cela permet la mise en commun en classe.
 - b) Est-ce que le texte traite surtout des causes ou des effets du réchauffement climatique ? Quelles sont les principales causes de cette crise écologique ?

4. *Repérage lexical*
Repérez dans le texte tous les mots qui expriment une conséquence.
par ex. : provoquer une crise écologique
 avoir des conséquences (dramatiques) pour qn

5. *Production écrite*
A deux : A l'aide de la graphique que vous avez complétée, et des expressions ci-dessus, résumez l'article en 8 à 10 phrases.

6. *Faire un sondage.*
 - a) En petits groupes, trouvez 3 ou 4 questions pour un sondage à propos du réchauffement climatique. Pensez par ex. aux aspects suivants :
 - le degré de l'information, les connaissances sur le sujet
 - les inquiétudes (utilisez par ex. craindre, être inquiet/inquiète, faire peur)
 - les gestes quotidiens pour « sauver la planète »*Mise en commun des questions au tableau.*
 - b) Faites le sondage en classe, dans des groupes de cinq personnes. Une personne pose les questions et prend des notes.
 - c) Chaque groupe résume ses résultats à la classe
Utilisez par ex. : La plupart des personnes interviewées ... / Seulement deux personnes...
Les « gestes pour sauver la planète » sont notés au tableau.

IV Didaktische Konsequenzen





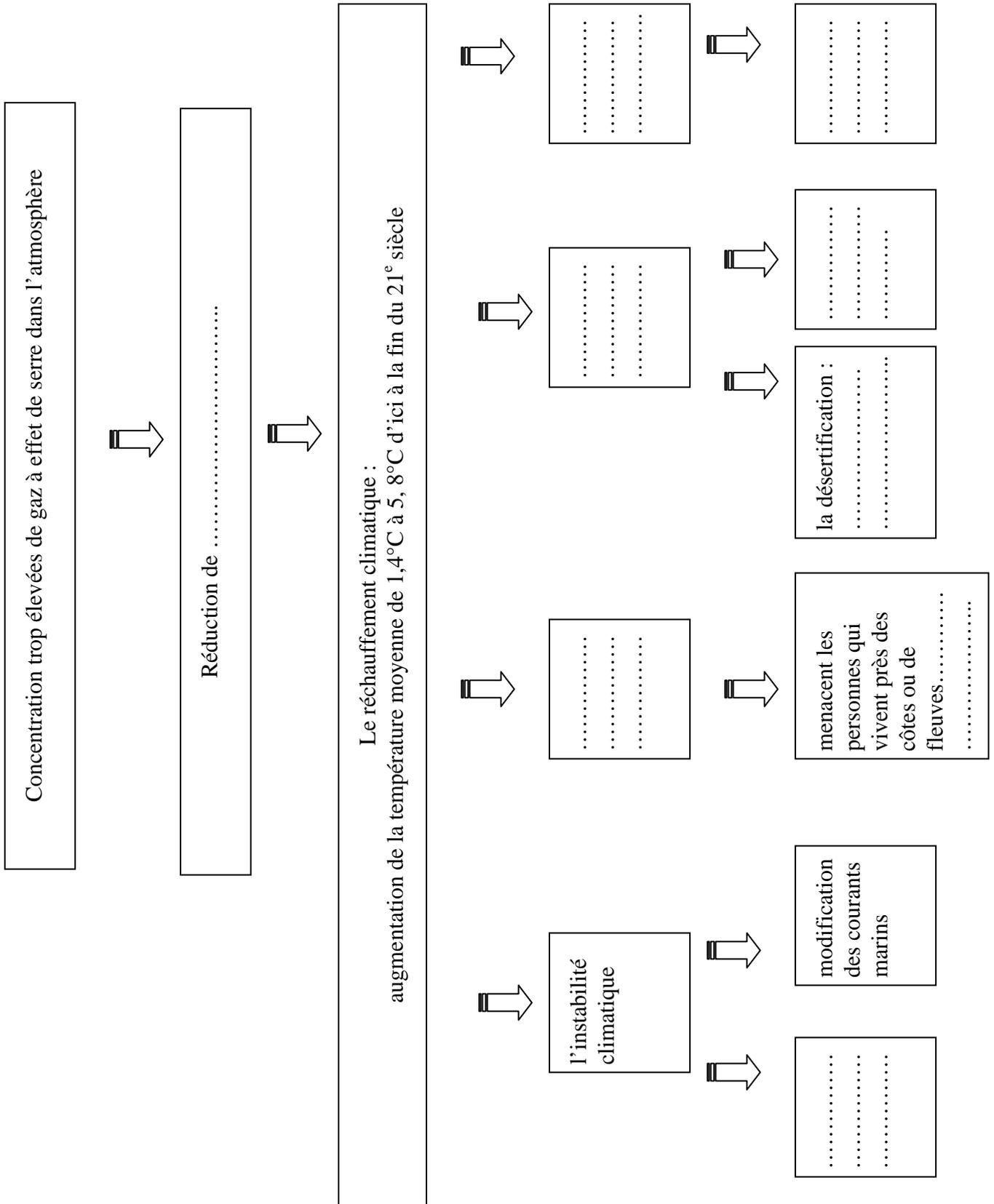
La planète bleue en péril

Le constat est partout le même : en un demi-siècle, le développement des activités humaines a provoqué une crise écologique sans précédent dans l'histoire de la planète.

La manifestation la plus visible de la crise est celle du réchauffement climatique lié aux concentrations trop élevées de gaz à effet de serre dans l'atmosphère, qui réduit la couche d'ozone protégeant notre planète des rayons ultraviolets du Soleil. Le troisième rapport du groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (Giec) montre que la température moyenne sur Terre pourrait augmenter de 1,4 °C à 5,8 °C d'ici à la fin du XXI^e siècle, avec des conséquences qui se révéleraient dramatiques pour des millions de personnes.

Les experts dressent une longue liste des effets de ce réchauffement planétaire. À commencer par l'instabilité climatique, responsable de la plus grande fréquence des catastrophes naturelles majeures (tornades, tempêtes et cyclones) et de la modification des courants marins, régulateurs de température, et ayant une incidence importante sur le climat de plusieurs régions du monde.

Suivent les inondations. La chaleur accentue le cycle de l'eau, entraînant une évaporation accrue et donc des précipitations plus importantes. Les fleuves grossissent et débordent, les océans se déchaînent, menaçant les personnes qui habitent à proximité des côtes marines ou des cours d'eau, c'est-à-dire 80 % de la population mondiale. Sans oublier la sécheresse et la désertification. L'augmentation de la température fera disparaître l'eau des zones les plus arides. Les déserts vont s'étendre et certaines mers s'évaporer, comme la mer Morte ou la mer d'Aral. La fonte des glaciers et la dilatation thermique des eaux profondes sous l'effet de la chaleur provoqueront une montée du niveau des mers. Et la liste n'est pas exhaustive. Un tableau vraiment alarmant.



IV.7. Die Lektüre literarischer Texte

Authentische literarische Texte gelten im Allgemeinen, nicht nur wegen des höheren sprachlichen Anspruchs und ihrer Länge, als zu schwierig, um schon früher als im fortgeschrittenen Lernstadium gelesen zu werden.

Die Besonderheit – und für fremdsprachliche Leser erhöhte Schwierigkeit – literarischer Texte besteht darin, dass sie keine objektive, keine „eigentliche“ Bedeutung haben. Diese entsteht erst in der Interaktion des Lesers mit dem Text. Der literarische Text ist „offen“, er weist nicht formulierte Nebenbedeutungen auf. Der Leser füllt diese ‚Unbestimmtheitsstellen‘ mit seinen Vorstellungen, er deutet den Text. Dadurch entstehen unterschiedliche „Lesarten“ eines Textes.¹⁶³ Ein literarischer Text wird von verschiedenen Lesern unterschiedlich wahrgenommen.

*Die Unterschiedlichkeit von Deutungen beruht einerseits darauf,
a) daß literarische Texte ihre Zusammenhänge offen lassen und damit dem Leser den Spielraum lassen, sich selbst mit seinen Erfahrungen, Wertorientierungen und Neigungen einzubringen;
b) zum anderen hängt sie davon ab, wer den Text liest, welche Erfahrungen und Vorkenntnisse (= Vorverständnisse) er heranträgt. (Ehlers, 1992:12)*

Der Deutungsspielraum, den literarische Texte geben, kann jedoch, so Ehlers, gerade bei fremden Texten, zu Missverständnissen führen, wenn nur die eigene Welt in den Text projiziert wird. In literarischen Texten „spiegeln sich Seh- und Erfahrungsmuster“ des fremden Kulturraumes. Zu Missverstehen kommt es auch, wenn Schemata und Erfahrungen des eigenen Kulturkreises auf den Text übertragen werden.¹⁶⁴

In der Deutungsvielfalt literarischer Texte liegt jedoch auch die Herausforderung für deren Lektüre im Unterricht. Die unterschiedlichen Lesarten können thematisiert und miteinander verglichen werden. Es geht nicht darum, eine einzig mögliche, ‚richtige‘ Interpretation für den Text zu finden, sondern die Leseindrücke der Lernenden stehen im Mittelpunkt. Dabei soll die eigene Deutung immer auch hinterfragt und ihre Angemessenheit anhand des Textes geprüft werden.

Laut Bruschi können „thematische Überraschungen, wirkliches Betroffensein und kreative Spracherfahrungen im Fremdsprachenunterricht ... durch nichts besser vermittelt werden als durch Literatur“ umso mehr als die moderne Rezeptionstheorie eher das Gespräch über den Text in der Lerngruppe als die Sprachanalyse nahelegt.¹⁶⁵

Um die Lernenden mit den Deutungsspielräumen literarischer Texte vertraut zu machen, können zunächst Ausschnitte aus Langtexten gelesen werden. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die Textstelle auch außerhalb des Gesamtzusammenhangs verständlich ist, und tatsächlich Deutungsgespräche ermöglicht. Manchmal eignet sich auch der Beginn eines Romans für solch eine Auseinandersetzung. Ein gutes Beispiel dafür findet sich im Lehrbuch „Couleurs de France 2 neu“ (S.52), das einen kurzen Auszug aus dem Roman

¹⁶³ siehe Schrittmesser, 1991, S.9-10; Cicurel, 1991, S.127

¹⁶⁴ siehe Ehlers, 1992, S.13

¹⁶⁵ siehe Bruschi, 1989, S.13

« Lila dit ça » von Chimo enthält, der auf sensible Weise die Thematik « vivre en banlieue » anspricht.

Um die Bereitschaft der Lernenden zu fördern, Langschriften in der Fremdsprache zu lesen, sollten laut Becker zunächst Texte gewählt werden, die geeignet sind, ihr Interesse zu wecken und aufrechtzuerhalten, z.B. durch „ungelöste Spannungen, eine Problemstellung, eine auftauchende Schwierigkeit am Beginn“, wie es häufig in Kriminalgeschichten der Fall ist. Wenn die Lernenden neugierig sind, eine Lösung zu erfahren, stärkt die ihre Motivation, trotz sprachlicher Schwierigkeiten weiter zu lesen. Zu erwähnen sind hier etwa die psychologisch vertieften Romane von G. Simenon¹⁶⁶ oder Novellen von Fred Vargas bzw. P.Boileau und Th. Narcejac.

Wie bei nicht-fiktionalen Texten haben die Leser auch Erfahrungen mit unterschiedlichen literarischen Textarten, „kennen typische Figurenkonstellationen, Handlungsverläufe und Konflikte, ohne dass sie natürlich in der Lage sind, dieses Textwissen metasprachlich zu fassen.“ (Weber, 1990:553) Eine weitere Textsorte, die den Lernenden vertraut ist, sind Märchen, sei es in ihrer traditionellen Form (z.B. von Ch. Perrault) oder in modernen Texten des 19. und 20. Jahrhunderts (z.B. M. Tournier)

Der Erwartungshorizont

In einer Phase vor dem Lesen kann eine Erwartungshaltung geschaffen werden, können Vermutungen über den Textinhalt angestellt werden, etwa durch

- Assoziationen zum Titel: Zum Roman « La vie devant soi » von Romain Gary schlägt Mengler folgende Frageimpulse vor:

« Qu'est-ce que vous attendez d'un roman qui a comme titre « La vie devant soi » ... ? ... Dites quels sont les personnages, où et quand se passe l'action du roman, quels problèmes et quelles complications vous attendez ... et quelle fin ? »¹⁶⁷

- Eine weitere Möglichkeit ist die Vorgabe einiger Stichwörter aus dem Textbeginn. Diese werden auf der Tafel notiert, die Lernenden erfragen, wenn notwendig, deren Bedeutung und formulieren in einem Gespräch oder schriftlich ihre Assoziationen.¹⁶⁸

- Ein 'Mini-Szenarium' vorzugeben, kann ein weiterer Impuls sein, um eine Erwartungshaltung entstehen zu lassen:

z.B. « Un jeune homme rencontre une jeune femme » (zu « L'émotion populaire », d. Boulanger)

Un homme sans-abris est témoin d'un meurtre (zu Fred Vargas, « Cinq francs pièce »)

« La situation initiale »

Der Beginn eines literarischen Textes, ist gewissermaßen der Einstieg in die fiktionale Welt. Der Leser wird meist der / den Hauptfiguren, dem Handlungshintergrund bekannt gemacht. Den ersten Zeilen, dem ersten Abschnitt ist daher laut Cicurel besondere

¹⁶⁶ siehe Becker, 1992, S.117

¹⁶⁷ siehe Mengler, 1996, S.347

¹⁶⁸ siehe Schritteser, 1991, S.110

Aufmerksamkeit zu widmen. Ein möglichst detailliertes Lesen des Beginns erleichtert das Verständnis des Folgenden.

Dabei können eine Reihe von Anhaltspunkten gegeben werden, die helfen, den Bezugsrahmen der Handlung herzustellen:

« personnages	lieu d'action
époque de référence	état initial
événement	narrateur » ¹⁶⁹

Dabei gilt es besonders hier, die Neugierde der Leser anzuregen, etwa mit konkreten Fragen zu dem, was folgen wird. Noch besser ist, die Lernenden stellen selbst Fragen an den Text.

Ein Ziel dieser ersten Phasen ist, so Cicurel, die weitere Lektüre zu erleichtern und das sprachliche Handicap, mit dem fremdsprachliche Leser an einen literarischen Text herangehen, zu kompensieren.

« La lecture découverte »

Die weitere Lektüre wird durch Rück- und Vorausblicke unterbrochen. Nach dem globalen Lesen eines Abschnittes folgt eine Phase der Reflexion, der Diskussion. Angelpunkte dafür sind zentrale Ereignisse, die Beschreibung der Charaktere, der Hintergrund. Nochmaliges, genaueres Lesen einzelner Abschnitte und selektives Lesen vertiefen das erste Verständnis und eröffnen oft neue Fragestellungen.

Das Handlungsgerüst kann zum besseren Verständnis und als Grundlage

« État initial Complication Conséquences Résolution Dénouement »

Ein möglicher Leitfaden beim Lesen ist die Erstellung eines Charakterprofils: Die zentrale Figur einer Erzählung kann anhand der Merkmale: äußere Erscheinung, Beruf, soziale Stellung, ihre Beziehung zu anderen Personen, Charakterzüge, die Einstellung der anderen ihr gegenüber beschrieben werden.¹⁷⁰

Dabei ist es wichtig, einerseits möglichst viele Indizien im Text zu finden, und andererseits auch die subjektive Meinung der Leser einzubeziehen. Im Laufe der Lektüre ändert sich manchmal die Haltung des Lesers gegenüber einer Figur. Diese persönlichen Standpunkte können z.B. durch folgende Impulse angeregt werden:

Comment trouvez-vous ce personnage ? Vous est-il sympathique ?

Qu'est-ce que vous aimeriez savoir de plus sur ce personnage ?

Comment jugez-vous le comportement du personnage principal ? Pourquoi, à votre avis, agit-il ainsi ?

Auch das Verhältnis der Hauptfiguren, ihre Kommunikation miteinander kann herausgearbeitet werden.

Indem die Lernenden immer wieder ihre persönliche Reaktion äußern können, fühlen sie sich mehr in die Handlung, die Situation der Hauptfigur/en involviert. An geeigneten Stellen kann ihre Erwartungshaltung bezüglich der Fortsetzung besprochen werden. Auch

¹⁶⁹ siehe Cicurel, 1991, S.140

¹⁷⁰ siehe Cicurel, S.141, 143, 145

dies macht subjektive Standpunkte deutlich. Zudem wird dadurch nicht nur der weitere Verlauf der Handlung, sondern auch das bisher Gelesene besser verständlich.¹⁷¹

Rückblick

Während des Lesens sind vermutlich schon verschiedene Bedeutungsebenen sichtbar geworden. Am Ende erfolgt nun eine Synthese, ein Rückkehr zum Text als Ganzes“, eine „Synthese, Interpretation“.

Après la lecture du texte et l'effort que cela a demandé aux apprenants lecteurs, il est indispensable d'encourager le lecteur à prendre une distance par rapport au récit, à lui donner un sens global, à l'insérer dans son propre système de valeurs. (Cicurel, 1991:148)

Ziel einer Phase nach dem Lesen ist, weitere Sinnebenen des Textes zu erschließen, die Wirkung, die eine Erzählung auf die Lernenden gemacht hat, zu thematisieren, einen Bezug zu ihrer Erfahrungswelt herzustellen.

Im Reagieren auf einen Text ergeben sich vielfältige Sprech- und Schreibanlässe.

Solch ein Rückblick auf den gesamten Text kann zunächst darin bestehen, die Lernenden zu einer subjektiven Stellungnahme, einer Evaluation des Gelesenen aufzufordern

Comment avez-vous trouvé la nouvelle / le roman?

Qu'est-ce qui vous a particulièrement impressionnés / émus?

Vous attendiez-vous à cette fin?

Auriez-vous réagi de la même manière?

Eine weitere Möglichkeit, solch ein Rezeptionsgespräch anzuregen, wäre, eine Äußerung vorzugeben, die mit der Thematik des Textes zusammenhängt.

Schrittesser schlägt für eine abschließende Besprechung der Novelle „Le Retour“ ein Zitat des Autors als Impuls vor: „Personne ne comprend personne.“ Die Lernenden können dabei spontan ihre Leseindrücke als auch persönliche Erfahrungen zu diesem Thema einbringen.

Die Stellungnahme zu einem gelesenen Text kann auch schriftlich erfolgen, zum Beispiel in Form einer Kurzrezension, als Empfehlung für andere Leser. Dabei ist ein knappes Resümee zu schreiben sowie eine kurze Kritik. Sie können diese Rezension auch mit Zeichnungen von Motiven aus dem Textinhalt illustrieren.

¹⁷¹ siehe Becker, 1992, S.124-125

V. Schlussbemerkung

„Le plaisir de lire“ – so ein Teil des Titels meiner Arbeit. In den theoretischen Überlegungen wurde deutlich, dass das Lesen in der Fremdsprache zunächst eher eine mühevollere Tätigkeit ist, die die Lernenden in eine ähnliche Situation versetzt wie Leseanfänger in der Erstsprache. Die Beschreibung der einzelnen Teilprozesse des Lesens (die in der Praxis nicht getrennt ablaufen), war sehr hilfreich, um zu verstehen, wo genau die Schwierigkeiten fremdsprachlicher Leser liegen, und inwiefern sprachliche Defizite ihr Leseverhalten bestimmen bzw. bereits erworbene Fertigkeiten blockieren.

Ein wichtiges Anliegen war mir, im Rahmen dieser Arbeit Möglichkeiten zu finden, unter Kenntnis dieser erschwerten Lesebedingungen, den Zugang zu Texten im Unterricht zu verbessern. Dabei zeigte sich, dass es kein allgemeingültiges Modell, kein „Rezept“ für die Aufbereitung von Texten gibt. Vielmehr konnten Richtlinien für Aktivitäten gefunden werden, die die Lernenden in ihrer Lektüre unterstützen und ihnen aber auch genügend Raum geben, Texte eigenständig zu entdecken und die erworbenen Strategien anzuwenden. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung und den Austausch mit anderen Lesern machen sie die Erfahrung, dass sie Texten Informationen entnehmen können, ohne sie wortgenau zu verstehen.

Was die Förderung der Sprachkompetenz im Hinblick auf das Leseverstehen betrifft, wurden Grenzen deutlich. Denn die einzelnen Teilprozesse wie der lexikalische Zugriff und das syntaktische bzw. Satzübergreifende Verstehen können nur schwer einzeln, in Übungen trainiert werden. Andererseits kann aber das Bewusstmachen sprachlicher Phänomene an gelesenen Texten deren Wahrnehmung fördern. Der Wortschatzerwerb wird effizienter sein, wenn das rezeptive Vokabular mehr Wichtigkeit erhält, und berücksichtigt wird, dass Wörter vor allem in Kontexten und im Rahmen von Kommunikation gelernt werden.

Bei der Suche nach Lesematerial wurde mir bewusst, dass es den „idealen“ Text, der alle Lernenden gleichermaßen anspricht und auf ihre Sprachkenntnisse Rücksicht nimmt, ohne sie jedoch zu unterfordern, im Grunde nicht gibt. Andererseits kann die Art der Beschäftigung mit dem Text, zum Beispiel das Mobilisieren eigener Erfahrungen, das Aufwerfen von Fragen vor dem Lesen oder ein subjektiver Zugang, das Interesse der Leser wecken. Auch die Leseschwierigkeit ist nicht nur von den Eigenschaften des Textes abhängig, sondern auch den verbundenen Fragestellungen, von der angestrebten Verstehentiefe.

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat mir wertvolle Erkenntnisse über das Lesen in der Erst- und in der Fremdsprache und andererseits auch über Spracherwerbsprozesse gebracht. Die beschriebenen methodischen Vorschläge kann ich in der Praxis tatsächlich verwirklichen und weiterentwickeln und hoffe, dadurch meinen Unterricht effizienter und lebendiger zu gestalten.

VI. Résumé

Apprendre à lire en langue étrangère – ce processus se déroule bien différemment qu'en première langue. Lorsqu'il se trouve devant un texte en français langue étrangère par exemple, l'apprenant - qui sait déjà lire en allemand, c'est-à-dire identifier des symboles graphiques, attribuer du sens à des mots et des phrases, saisir le contenu du texte - rencontre de nouvelles difficultés.

En classe de langues, le texte (oral ou écrit), lui, a une double fonction : il est non seulement porteur de message, source d'information ou de distraction, mais il constitue le principal contact de l'apprenant avec la langue cible. Le texte présente des éléments et structures linguistiques qui lui servent de modèles au cours de son apprentissage. Dans la pratique de l'enseignement le contenu du texte et la compréhension sont souvent relégués au second plan, au profit de cette fonction. L'élève doit surtout en extraire du vocabulaire et repérer des formes et structures grammaticales. L'apprentissage de la lecture est considérée se faire automatiquement au fur et à mesure de l'acquisition de connaissances linguistiques.

Or, les programmes scolaires pour l'apprentissage de langues étrangères de l'enseignement secondaire prévoient explicitement l'acquisition d'une compétence de compréhension et recommande la lecture de textes authentiques dès le début de l'apprentissage.

Le Cadre européen commun pour les langues, créé sur initiative du Conseil d'Europe, dans le but de favoriser l'apprentissage de langues à l'intérieur de l'Europe et qui est à la base de la programmation de cours dans les institutions de formation continue, attribue une importance égale à l'acquisition de compétences réceptives et productives. Il définit une échelle de six niveaux de compétence (A1-C2) et décrit pour les quatre activités – écouter, lire, parler, écrire – les compétences et savoir-faire à acquérir pour chacun de ces niveaux.

La compréhension constitue donc un objectif essentiel dans l'acquisition d'une compétence communicative en langue étrangère. En même temps, le texte (écrit et oral) représente un formidable instrument pour stimuler la communication en classe.

L'objectif de ce mémoire est donc d'analyser et de mieux comprendre les difficultés des apprenants lors de la lecture de textes en langues étrangère, en l'occurrence en français. En comparant le processus de lecture en première et en langue étrangère il fut possible d'éclaircir d'une part les connaissances et compétences que les apprenants possèdent déjà, d'autre part les nouveaux savoirs et savoir-faire qu'ils doivent acquérir. Les conclusions des ces analyses permettent de développer des démarches méthodologiques aptes à guider les apprenants dans leur lecture et à les amener à adopter des stratégies de compréhension efficaces.

La lecture est considérée aujourd'hui par la recherche comme une interaction entre le lecteur et le texte. Le lecteur n'est pas récepteur passif des informations du texte, mais il fait appel à ses acquis antérieurs à tous les niveaux du processus de lecture (aux niveaux graphologique et phonologique, lexical, syntactique et pragmatique). Ainsi chaque phase

d'élaboration influence positivement les processus inférieurs : par exemple les graphèmes sont identifiés plus facilement à l'intérieur d'un mot qu'isolément.

Le chapitre II porte premièrement sur les savoirs et compétences que le lecteur projette sur le texte et entreprend ensuite de décrire les caractéristiques constitutives de textes qui permettent leur compréhension.

En ce qui concerne les dispositions cognitives du lecteur, il convient de décrire d'abord brièvement le fonctionnement de la mémoire qui est à la base de toute compréhension et de tout apprentissage. La recherche distingue aujourd'hui trois types de mémoire : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Pendant la lecture la mémoire à court terme permet de stocker très brièvement un certain nombre d'éléments par ligne, perçus grâce à la mémoire sensorielle. Comme la capacité de cette mémoire immédiate est limitée, il faut qu'elle se vide rapidement. A l'aide de connaissances syntactiques et sémantiques ces éléments sont convertis en unités significatives qui sont envoyées dans la mémoire à long terme. Cela implique des processus de sélection et d'oubli.

Dans la mémoire à long terme sont emmagasinées toutes nos connaissances sous forme d'abstractions d'expériences préalables. Sa composante sémantique contient d'une part les savoirs conceptuels, d'autre part les connaissances linguistiques d'un individu. On admet donc qu'à lieu un stockage séparé des concepts et des lexèmes correspondants. Cela explique pourquoi nous pouvons mémoriser des lexèmes différents désignant le même concept, notamment lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. La composante épisodique de la mémoire à long terme comprend les souvenirs plus concrets, par exemple de situations vécues. C'est grâce à cette mémoire situative que nous acquérons nos connaissances lexicales, c'est à dire nous apprenons des mots à l'aide du contexte dans lequel nous les rencontrons.

Les connaissances conceptuelles dont un lecteur dispose, sont emmagasinées dans sa mémoire sous forme de schémas, concevables comme unités cognitives structurées et abstraites. Nous possédons par exemple des schémas d'objets, de procédés (par ex. conduire une voiture), de situations sociales et de scénarios stéréotypes (prendre le train, participer à une fête, dîner au restaurant etc.). Ces « connaissances du monde », acquises dès l'enfance, sont constamment élargies, modifiées et enrichies à l'âge adulte, soit par des expériences vécues, soit à travers des médias comme la presse ou la télévision.

Pour comprendre un texte le lecteur mobilise non seulement ses connaissances « générales » du monde, mais fait appel aussi à des savoirs plus spécifiques, relatifs au thème. Ainsi, la lecture d'un article sur le « réchauffement climatique » demande des connaissances par exemple sur les causes et les effets de ce phénomène, acquises par la lecture d'autres écrits, qui se fondent sur des savoirs (plus généraux) sur le fonctionnement du temps et du climat.

Le lecteur entraîné s'appuie également sur des schémas formels : grâce à son expérience il reconnaît une multitude de types textuels (articles de presse, recettes de cuisine, textes publicitaires, contes etc.) par leur mise en page, leur organisation interne, et il anticipera certains contenus. Il a intériorisé des structures textuelles, comme le schéma narratif qui

guidera sa lecture de nouvelles, de contes, de romans etc., ainsi que des structures descriptives et argumentatives, réalisées dans des genres textuels divers.

Un apprenant face à un texte en langue étrangère peut donc se reporter à de multiples savoirs extralinguistiques qui facilitent la compréhension et permettent de combler dans une certaine mesure ses lacunes linguistiques. Mais ces connaissances mobilisées peuvent être aussi source d'erreurs, si le lecteur ne parvient pas à évoquer les schémas adéquats. Nos « connaissances du monde » sont imprégnées par le contexte socioculturel dans lequel nous les acquérons. Les schémas et scénarios décrits ci-dessus peuvent varier considérablement d'une société à l'autre. N'étant pas en contact avec la ou les cultures de la langue cible l'apprenant n'en possède pas suffisamment de connaissances. Cela concerne par exemple les modes de vie, les normes sociales, les fêtes et traditions, les institutions, le contexte sociopolitique, l'histoire. Comme de nombreux textes renvoient à ces schémas, ces lacunes entravent la compréhension ou amènent l'apprenant à interpréter le texte selon ses propres schémas.

Le lecteur confirmé s'appuie évidemment aussi sur les connaissances linguistiques très complexes dont il dispose en première langue. Les mots stockés dans la mémoire se composent d'informations phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et des informations relatives au registre de langue. Il connaît également les règles grammaticales par lesquelles les lexèmes sont reliés entre eux à l'intérieur des phrases, ainsi que les éléments de cohésion qui rattachent les phrases et paragraphes du texte.

Lors de l'acquisition d'une langue étrangère l'apprenant reporte ses connaissances linguistiques sur la langue cible. Ce transfert s'avère le plus efficace lorsqu'il y a correspondance ou ressemblance lexicale (par ex. cigarette – Zigarette, police – Polizei) ou grammaticale (la formation du passé composé et celle du Perfekt en allemand etc.). En revanche, l'apprenant rencontre plus de difficultés pour comprendre et pour mémoriser des lexèmes ou expressions idiomatiques qui contrastent avec leurs équivalents en première langue, par exemple au niveau sémantique (rendre qn heureux – jemanden glücklich machen ; mettre une heure – eine Stunde brauchen etc.) ou au niveau syntactique (par ex. se marier avec qn. – jemanden heiraten ; aider qn. - jemandem helfen). Il n'est donc pas seulement obligé d'apprendre de nouveaux lexèmes pour les concepts, mais en même temps les caractéristiques qui les accompagnent.

La compréhension de textes n'est pas seulement guidée pas les compétences cognitives du lecteur, mais également par des facteurs affectifs, comme l'intérêt pour le sujet d'un article. Nos convictions, notre rapport vis-à-vis du contenu d'un texte influencent la saisie du sens et l'interprétation du texte. En langue étrangère ces facteurs affectifs semblent jouer un rôle encore plus important. Or, en classe, l'apprenant est amené à lire des textes qui lui sont imposés par le manuel ou par le professeur. Même si le choix des textes doit se faire en grande partie sur les critères de difficulté langagière, on retiendra que la manière d'aborder un document en classe peut éveiller l'intérêt des apprenants.

Après avoir décrit les dispositions du lecteur nous pouvons nous pencher sur les composantes et éléments constitutifs de textes qui permettent et favorisent leur compréhension.

Chaque production écrite est conditionnée par des facteurs externes : la situation d'écrit (où ? quand ?), les caractéristiques du scripteur et du lecteur (statut social ?, rôle, attitude etc.) et leurs relations. C'est surtout le « pourquoi » de la production écrite, c'est-à-dire l'intention de communiquer du scripteur, l'effet qu'il veut faire sur le lecteur, qui détermine la réalisation linguistique et structurelle du texte. Tenant compte de cette intention de communiquer, on distingue plusieurs fonctions textuelles : l'information (rapports, certains articles de presse, reportages), la fonction appellative (textes publicitaires, commentaires de presse etc.), l'obligation (contrats etc.) et la fonction déclarative (procurations, documents etc.) La fonction communicative transparaît directement dans certains textes par des formules explicites (remercier, féliciter, garantir etc.) ou de façon implicite à travers des indices langagiers comme l'impératif ou l'infinitif dans des documents à fonction appellative.

Une condition à la compréhension d'un texte est sa cohérence. Celle-ci s'établit d'un côté par l'intention de communiquer du scripteur évoquée ci-dessus, d'autre part sur le plan linguistique (la cohésion) et troisièmement sur le niveau du contenu, par le développement d'un thème. La cohésion consiste en la reprise de lexèmes - soit par des moyens grammaticaux (pronoms, article défini, adjectif démonstratif etc.), soit par des variations lexicales, comme des synonymes, des hyperonymes (« peintre » est repris par « artiste »), des termes ayant une relation partitive avec le mot qu'ils substituent (« immeuble » est repris par « étages, fenêtres, portes »). Les mots grammaticaux qui relient les concepts et rattachent les phrases et les parties du texte par des relations de causalité, de conséquence, de concession etc. (par ex. grâce à, puisque ; donc, ainsi ; bien que, pourtant), sont également des facteurs indispensables de cohésion.

Le développement thématique conditionne l'organisation du texte. On distingue alors des structures textuelles descriptive, explicative et argumentative. L'organisation descriptive par exemple domine dans des types textuels comme les guides touristiques, certains textes publicitaires, les modes d'emploi et apparaît aussi dans les textes littéraires. La présentation d'un événement peut être considérée également comme une structure descriptive. On peut opposer au thème le concept du temps qui donne lieu à la structure narrative, constituant des genres textuels comme les récits, les nouvelles, les romans etc.

Comprendre un texte implique donc de saisir l'intention communicative de l'auteur, par le décodage d'indices qui reflètent cette fonction.

Afin de mieux comprendre et de contrecarrer les difficultés que les apprenants rencontrent face à un texte en français-langue étrangère, le chapitre III a comme objectif d'analyser de plus près la complexité du processus de lecture.

L'interaction entre le lecteur et le texte qui constitue le processus de lecture résulte d'opérations de type haut-bas et de traitements de type bas-haut. Ce sont d'abord la mise en page, les titres, les illustrations etc. d'un texte qui sollicitent l'attention du lecteur. A partir de ces éléments il va mobiliser des schémas de contenu – ses connaissances du monde, ses savoirs relatifs au thème – et des schémas textuels qu'il projettera sur le texte

(= des opérations de types haut-bas). Ensuite il procèdera au décodage proprement dit – de l'identification de graphèmes, de mots et de groupes de sens jusqu'à la saisie du sens.

Comme le lecteur doit gérer simultanément une multitude d'opérations, on suppose que certaines procédures de bas niveau sont automatisées de sorte que le lecteur puisse diriger ses capacités cognitives vers des activités de haut niveau : Chez le lecteur entraîné l'identification de mots se fait aisément et rapidement, d'abord grâce à ses connaissances de régularités orthographiques et morphologiques. Il a un champ de vision plus large qu'un lecteur apprenant, c'est-à-dire il perçoit un plus grand nombre de caractères ou de mots à chaque arrêt de l'œil. Ainsi il ne se trouve pas devant des éléments isolés véhiculant peu d'informations, mais devant des unités signifiantes ce qui favorise la saisie du sens global. Les mots se comprennent plus facilement dans un contexte linguistique, le bon lecteur tient donc aussi compte de ses connaissances de combinaisons sémantiques probables de mots (par ex. on s'attendra à lire « acheter » ou « boire » du vin et non pas « manger » ou « faire fondre » du vin)

L'apprenant qui aborde un texte en langue étrangère se trouve dans la situation d'un lecteur peu confirmé. Ses insuffisances linguistiques font qu'il maîtrise mal les opérations de type bas-haut et il y accorde une grande partie de ses capacités cognitives. Il est alors amené à déchiffrer le texte mot après mot effectuant des fixations visuelles plus nombreuses et plus longues. Ainsi il repère plus difficilement les unités signifiantes et ne parvient pas à relier les éléments ce qui entraîne des difficultés ou même l'empêche de saisir le sens global.

Le plus grand obstacle à la compréhension semble être les insuffisances de compétence lexicale de l'apprenant. En effet, à part les mots qu'il maîtrise déjà et d'autres qui lui sont plus ou moins familiers, qu'il reconnaît grâce au contexte sémantique, il va buter dans tout texte sur un certain nombre de termes inconnus. Face aux mots inconnus, l'apprenant peut réagir de manières différentes : Soit il consulte un dictionnaire, une méthode peu favorable à la compréhension, puisqu'il interrompt sa lecture et perd le fil de ce qu'il vient de lire. Ce va-et-vient entre le dictionnaire et le texte rend la construction du sens impossible. Il peut également poursuivre sa lecture sans comprendre les mots en question. Cela s'avère souvent plus efficace puisque la suite peut éclairer le sens d'un mot ou même d'un groupe de mots obscur auparavant. D'ailleurs, comprendre un texte ne signifie pas comprendre tous les mots, certains lexèmes peuvent donc être laissés de côté sans que cela empêche la saisie du sens global.

La troisième méthode consiste à deviner le terme inconnu, soit à l'aide du contexte sémantique (et d'indices syntactiques), soit par sa forme, qui peut ressembler à un mot de la langue cible qu'il a déjà appris (grandir – grand), à un terme d'une autre langue étrangère qu'il connaît (dîner – dinner) ou à un lexème de sa propre langue (kompliziert). Cette stratégie est considérée plus bénéfique que le recours au dictionnaire car le lecteur est amené à tenir compte du contexte des mots ce qui favorise la compréhension. Aussi faut-il que ce contexte soit assez informatif, qu'il contienne un ou plusieurs éléments ayant un rapport sémantique avec le lexème inconnu et que cette relation soit évidente et univoque. Le verbe « aboyer » sera plus facile à deviner dans la phrase « un chien aboie » que dans « le commissaire aboie »

Afin de saisir des unités plus grandes, comprendre des phrases donc, le lecteur doit reconnaître les indices syntaxiques qui établissent les relations entre les lexèmes, par exemple l'ordre des mots, les marques morphologiques, les mots grammaticaux (prépositions, conjonctions etc.). La combinaison des indices syntaxiques varie d'une langue à l'autre. En allemand l'ordre des mots est flexible, le lecteur tient alors compte des morphèmes indiquant les cas grammaticaux. Un lecteur francophone s'appuie sur l'ordre des mots, sur des marques morphologiques et des mots grammaticaux ainsi que sur des suffixes pour reconnaître les noms.

L'apprenant face à un texte authentique en langue étrangère est d'abord confronté à une plus grande complexité syntaxique qu'à l'oral. De plus il va buter sur des formes et indices syntaxiques qui diffèrent de ceux qu'il connaît dans sa première langue. Ces contrastes peuvent concerner par exemple le système de temps et de modalités. Avec l'imparfait le français possède un temps qui décrit certains aspects du passé, une différenciation qui n'existe pas en allemand. Avec la conjonction « si » l'imparfait désigne une condition irréaliste, donc une modalité (Si j'avais plus de temps ...). Comme l'apprenant ne peut pas s'appuyer sur un temps ayant des fonctions équivalentes en allemand, la compréhension de l'imparfait va lui poser problème.

Les relations sémantiques entre les lexèmes sont également établies par de nombreux mots grammaticaux (à cause de, face à, tandis que, puisque, contrairement à etc.) Souvent l'apprenant n'y accorde pas d'attention, ne cherche pas à les comprendre ce qui entrave la compréhension syntaxique.

Pour « construire » le sens global du texte le lecteur doit saisir les relations entre les phrases et les parties du texte (implicite par le développement du thème ou explicite par des éléments linguistiques de cohésion). Afin de pouvoir mémoriser les informations saisies, il transforme les propositions individuelles en unités signifiantes plus économiques (les macro-propositions), ceci par des processus de sélection et de généralisation. En même temps, il ajoute des informations au texte : grâce à ses connaissances préalables, il infère les contenus implicites, que le scripteur présuppose chez le récepteur. Ces inférences peuvent dépasser les présuppositions de l'auteur : le lecteur interprète les informations aussi selon ses convictions et son rapport affectif vis-à-vis du sujet et du contenu, et construit ainsi son « idée » du sens du texte.

Le lecteur en langue étrangère voit son élaboration du sens textuel bloquée par divers facteurs. Suite au décodage fastidieux de mots isolés il ne saisit pas ou difficilement les relations entre ces lexèmes. Sa compréhension de certaines phrases reste alors vague et il ne parvient pas à les convertir en séquences signifiantes plus condensées (les macro-propositions). Il retiendra donc plutôt des informations isolées que le sens global des différentes parties du texte.

Ainsi préoccupé par le décodage il n'accorde pas assez de ses capacités cognitives à des activités de traitement de plus haut niveau : il ne recourt pas à ses connaissances extralinguistiques, pourtant indispensables à la compréhension et encore davantage en langue étrangère. Celles-ci pourraient guider sa lecture à un niveau global et l'aider à combler certaines lacunes langagières. Mais parfois il ne peut tout simplement pas exploiter son savoir parce que son univers de connaissances ne correspond pas à celui du

scripteur. Lisant par exemple un texte sur la réforme de l'enseignement en France, un savoir partagé lui fait défaut. Il pourra s'appuyer sur ses connaissances générales (la notation, les matières, les professeurs, les types d'école qu'il connaît etc.), mais ne comprendra pas les termes « collègue unique, Bac S, surveillant » etc.

Dans le quatrième chapitre il s'agit de développer des démarches méthodologiques aptes à répondre aux difficultés évoquées et à favoriser une meilleure approche de textes. Vu qu'il sait lire des documents authentiques et qu'il comprend davantage qu'il le pense, l'apprenant sera plus motivé à une lecture autonome.

Comme constaté ci-dessus ce ne sont pas seulement les insuffisances langagières qui entravent la saisie du sens d'un texte. L'apprenant ne procède pas aux mêmes stratégies de compréhension dont il fait usage dans sa première langue. Une méthodologie de lecture consistera donc d'un côté à inciter les élèves à recourir à leurs capacités déjà acquises. On va les encourager à devenir des lecteurs flexibles, c'est-à-dire à aborder un texte de manière plus globale et à approfondir la compréhension par étapes successives, plutôt que de vouloir tout comprendre à la première lecture. Autre stratégie, à laquelle les apprenants procèdent moins souvent en première langue : faire inférer les éléments inconnus à l'aide de ce qu'ils connaissent.

En outre, il s'agit de faciliter chez les apprenants les opérations de décodage, par exemple l'accès au sens des mots, l'identification d'indices syntaxiques. Cela peut se faire par des activités d'extension après la lecture d'un texte, en leur faisant repérer certaines formes ou structures syntaxiques pour éclaircir leur fonction. On tiendra compte de l'importance du lexique réceptif. Il s'enrichit surtout par une confrontation fréquente à des textes, par des lectures successives et peut être aussi développé par des activités de repérage, par exemple d'un vocabulaire associé à un certain thème.

La compréhension d'un texte dépend également de connaissances socioculturelles. Et c'est surtout à travers des documents écrits que l'apprenant pourra découvrir la culture ou plutôt certains fragments de la culture cible. La comparaison de l'univers de connaissances rencontré dans un texte avec leurs propres expériences permettra aux apprenants de comprendre plus facilement les différences culturelles, ainsi ils y seront mieux sensibilisés.

D'abord se pose à l'enseignant le problème du choix de textes à lire en classe. En général, le premier contact des élèves avec la langue écrite se fait à travers des textes de manuels scolaires. On reproche souvent à ceux-ci leur simplicité linguistique, que le lexique et la syntaxe soient adaptés aux connaissances des apprenants et qu'ils ne préparent donc pas à la lecture de textes originaux. D'autre part une trop grande difficulté langagière ne favorise pas non plus le développement de stratégies de compréhension : par exemple, deviner des mots inconnus est impossible si tout le contexte est trop vague. On ne va donc pas exclure à priori les textes de manuels des activités de lecture en classe, à condition qu'ils présentent des contenus qui méritent d'être lus, ainsi que des éléments linguistiques inconnus.

En complément, l'enseignant peut dès le début de l'apprentissage proposer aux élèves des documents originaux. Ils seront motivés par leur authenticité, leur plus grande actualité et

la rupture qu'ils représentent face au manuel. La sélection de textes authentiques se fait sur des critères thématiques et langagiers. Ainsi, on choisira des textes dont les contenus sont familiers aux lecteurs et qui leur permettent de faire intervenir leurs connaissances. La difficulté linguistique dépend évidemment du nombre de mots inconnus, mais également de la diversité lexicale, tandis que la redondance, la reprise fréquente de mots (répétitions, synonymes, variations lexicales) facilite la compréhension. La complexité syntaxique, due à des propositions emboîtées au lieu d'une structure linéaire, joue également un rôle. Finalement on va considérer la structure du texte pour savoir si le développement thématique et l'enchaînement des idées sont clairs et explicités par des éléments linguistiques de cohérence.

Il convient maintenant d'illustrer les réflexions ci-dessus par quelques exemples concrets de démarches méthodologiques pouvant accompagner la lecture des apprenants.

° Dans la perspective d'une meilleure interaction entre les lecteurs et le texte, les premières activités consisteront à mobiliser les connaissances en rapport avec le thème. Pour éviter qu'ils se plongent dans une lecture détaillée, on va les inciter à considérer l'ensemble du document. Ils seront encouragés à anticiper son contenu, à faire des hypothèses, à partir de certains éléments comme le titre, une illustration ou à partir de quelques termes extraits du texte. Cette anticipation peut aussi se faire au niveau lexical, en évoquant par un remue-méninge un vocabulaire associé au thème du document. De telles activités avant la lecture visent également à éveiller la curiosité des apprenants et peuvent les amener à lire de façon plus globale en vérifiant leurs hypothèses.

° Les consignes qui accompagnent la lecture ont comme objectif de guider les apprenants, de les aider à découvrir les idées essentielles, plutôt que de contrôler leur compréhension. Les questions posées ne visent pas des informations détaillées et ponctuelles, mais leur servent de points de repère, (par ex. De qui s'agit-il ? Qu'est-ce qu'on apprend sur cette personne ? De quel sujet s'agit-il ? Quelles sont les idées principales du texte ?). Ils pourront appliquer ce questionnement à d'autres textes et ainsi l'intérioriser comme stratégie de lecture.

L'enseignant cherchera à varier les consignes, selon le contenu et le type de texte. On pourra par exemple proposer une grille qui présente certains paramètres du document que les apprenants remplissent au fur et à mesure de leur lecture. Une autre démarche consiste à représenter les informations du texte par une sorte de schéma qui contient les mots clés et des flèches désignant les rapports entre ces concepts.

Afin d'approfondir la compréhension on incitera les élèves à une relecture guidée par de nouvelles suggestions, par exemple relever des aspects non mentionnés avant. Le texte peut aussi être relu sous un angle plus subjectif : ils soulignent les idées qu'ils trouvent intéressantes, étonnantes etc. L'échange sur le contenu du document, en classe ou en petits groupes, est également une étape importante. Il permet à l'apprenant de vérifier sa compréhension et de confronter son idée du texte à celle des autres.

° Après l'approche du texte visant avant tout la saisie et la discussion du contenu, on peut procéder à des activités orientées vers des aspects linguistiques qui apporteront également un approfondissement de la compréhension. Une autre stratégie à développer est l'éclaircissement du sens de mots inconnus à l'aide d'éléments textuels. L'enseignant va donc à toute occasion encourager les apprenants à deviner le sens des mots au lieu de

leur donner tout de suite la traduction. Après la lecture, on pourra leur faire souligner un certain nombre de termes inconnus et les inviter à trouver les équivalents allemands. Pendant la mise en commun on définira ce qui les a aidés à deviner le mot : des éléments placés à proximité ou le contexte thématique plus large. Autre démarche : supprimer dans un texte les mots que l'on présume être inconnus. Après une discussion du contenu, les apprenants feront des propositions pour remplacer les trous par un terme français ou son équivalent allemand.

La facilité de lecture et le plaisir de lire qui en découle dépend de l'intériorisation des stratégies évoquées et d'un autre côté de l'affinement de la compétence linguistique. Plus l'apprenant disposera de vocabulaire plus il pourra apprécier sa lecture. Nous avons évoqué auparavant la valeur du lexique réceptif. On fera donc comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de mémoriser tous les mots rencontrés dans un texte, que certains termes peuvent être retenus au bord du texte pour être accessible à la compréhension plus tard. C'est surtout par la fréquente lecture et la relecture qu'ils pourront enrichir leur vocabulaire réceptif. La rétention du lexique est favorisée par une mise en place thématique (les mots associés au voyage etc.) et par son application dans une situation de communication, par exemple sur un texte.

La compréhension syntaxique peut être facilitée dans une certaine mesure, par des activités de repérage (Soulignez les verbes au conditionnel et expliquez sa fonction.). La reconstitution d'une phrase découpée en éléments peut contribuer à une meilleure perception de la complexité syntaxique. On stimulera la prise de conscience de mots grammaticaux de liaison (à cause de, suite à ; bien que ; cependant etc.) par exemple par des exercices à trou.

Nous terminons nos réflexions en évoquant un genre textuel qui est souvent réservé dans l'enseignement à un niveau d'apprentissage avancé : le texte littéraire. La différence par rapport au texte non-littéraire repose sur le fait que le texte littéraire n'a pas de sens univoque. Il laisse au lecteur donc plus d'espace pour y projeter ses expériences et ses valeurs. C'est pourquoi en même texte littéraire peut être perçu différemment par plusieurs lecteurs. Cet espace d'interprétation peut insécuriser l'apprenant, mais il permet justement de thématiser ces différentes perspectives. On va inciter les élèves à une approche subjective qui les pousse à s'impliquer (en leur demandant par exemple comment ils considèrent un tel personnage). Comme vu auparavant pour les textes non-littéraires l'enseignant cherchera à leur faire anticiper l'histoire pour mieux les y faire entrer.

L'approche du texte sera en grande partie une lecture autonome, orienté par des points de repère. Pendant l'échange en classe les apprenants auront l'occasion de vérifier leur compréhension, d'exprimer leur point de vue personnel et de faire des hypothèses sur la suite. La caractérisation d'un personnage peut être un fil conducteur. La lecture peut se terminer par une mise en parallèle de la situation de départ et de la situation finale. Par un retour à l'ensemble du document, une prise de position personnelle (qui aboutira si l'on veut à la rédaction d'une critique) on permettra aux lecteurs d'avoir le « dernier mot » sur le texte.

Literaturverzeichnis

- Adam, Jean-Michel, 1985. "Quels types de textes?" In: *Le Français dans le Monde* 192, 39-43
- Adam, Jean-Michel, 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan
- Aslanides, Sophie, 2001. *Grammaire du français : du mot au texte*. Paris : Champion
- Becker, Norbert, 1992. „Kursorisches Lesen im Französischunterricht. Vorbereiten und Einüben einer wichtigen Fertigkeit“. In: Dorion, Gilles u. a. (Hg.), 1992, 110-125
- Bohn, Rainer, 1999. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hg.), 1997. *Kognitive Linguistik im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hg.), 1996. *Texte im Fremdsprachenerwerb: verstehen und produzieren*. Tübingen: Narr
- Brinker, Klaus, 1997 (4.Aufl.). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Brusch, Wilfried, 1989. „Die Rolle der Literatur beim Spracherwerb. Theoretische Grundgedanken und Hinweise zur methodischen Umsetzung“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 42, 1989
- Burkhardt, Livia, 1995. *Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*. Bochum: Brockmeyer
- Cadre européen de référence commun pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, 2000*. Hg. von Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'Education « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Strasbourg : Division des langues vivantes. Didier
- Chulakorn, Sirivan u. a. 1997. „Présupposés culturels et activités de lecture“. In: *Le Français dans le Monde* 292, 28-32

- Cicurel, Francine, 1991. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette
- Denka, Andrzej, 2005. *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt / Main: Peter Lang
- Doderer, Ingrid, 1991. *Fremde Texte lesen. Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht*. München: Iudicium Verl.
- Dorion, Gilles, u. a. (Hg.), 1992. *Le Français d'aujourd'hui: une langue à comprendre*. Frankfurt: Diesteweg
- Edelhoff, Christop, Hans-Eberhard Piepho (Hrsg.), 1985. *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber
- Edelhoff, Christoph, 1985. „Authentizität im Fremdsprachenunterricht“. In: Edelhoff, 1985, 7-29
- Ehlers, Swantje, 1992. *Lesen als Verstehen*. Berlin: Langenscheidt
- Ehlers, Swantje, 1995. „Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien“. In: Die Neueren Sprachen 94:5 (1995), 479-489
- Fest, Harald, u.a., 1990. *Lehrplan- Service. Französisch Kommentar. Oberstufe*. Wien: ÖBV
- Finkbeiner, Claudia 1996. Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituierender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozeß, In: Börner / Vogel, 1996, 91-110
- Funke, Peter, 1990. „Das Verstehen einer fremden Kultur als Kommunikationsprozess“. In: Die Neueren Sprachen 89:6, 584-596
- Geist, Uwe, 1987. „The three levels of connectivity in a text“. In: Journal of Pragmatics 11, 737-749
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, 2001. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Hg. vom Goethe-Institut Inter Nationes u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Glinz, Hans, 1996. „Sprache und Schrift - Kognitive Abläufe beim Lesen und Schreiben“. In: Zeitschrift für Germanistik 1996, 160-182

- Groeben, Norbert / Ursula Christmann, 1996. „Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/ denkpsychologischer Sicht“. In: Börner / Vogel, 1996, S. 68-83
- Grotjahn, Rüdiger, 1995. „Zweitsprachliches Leseverstehen: Grundlagen und Probleme der Evaluation“. In: Die Neueren Sprachen 94/5, S. 533-555
- Gruca, Isabella, 1996. „Didactique du texte littéraire“. In: Le Français dans le Monde 285, 56-59
- Herwig, Rolf, 1983. „Kohärenz in textlinguistischer und fremdsprachenmethodischer Sicht“. In: Lothar Pohl (Hrsg.): Linguistische, sprachpsychologische und methodische Grundlagen der Textproduktion. Jena
- Hinz, Klaus, 1995. „Die Phasen des pre-reading, reading und post-reading im fremdsprachlichen Literaturunterricht – Schüleraktivierende und kreative Methoden“. In: Börner / Vogel, 1995, S. 249-259
- Humenberger, Doris, 1997. *Zur Authentizität im Fremdsprachenunterricht*. phil. Dipl. Wien
- Karcher, Günter, 1994. *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg: Groos
- Krumm, Hans-Jürgen, 1990. „Vom Lesen fremder Texte“. In: Fremdsprache Deutsch April 1990, S.20-24
- Löschmann, Martin, 1987. „Zum Verhältnis von inzidentellem und intentionalem Wortschatzerwerb im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht“. In: Bahner, Werner / Schildt, Joachim (Hg.), Proceedings of the 14th International Congress of Linguists. Berlin
- Löschmann, Martin, 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH
- Lutjeharms, Madeline, 1988. *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum: AKP
- Lutjeharms, Madeline, 1994. „Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht“ In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5/2, S.36-77
- Mengler, Klaus, 1996. „Schülerorientierter Umgang mit einer Ganzschrift“. In: Fremdsprachenunterricht 40/49:5, S.347-350

- Meyer, Paul Georg, 1996. „Textfunktion – Textstruktur – Textanalyse: Zur Linguistik des Sachtextes“. In: Börner / Vogel, 1996, S.21-43
- Moirand, Sophie, 1979. *Situations d'écrit: compréhension / production en langue étrangère*. Paris: CLE International
- Mummert, Ingrid / Krumm, Hans-Jürgen, 2001. „Textarbeit“. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz u.a.(Hrsg.), 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 2, S.942-955
- Nuttall, Christine, 1996. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching
- Pfütze, Max, 1985. „Zu einigen Aspekten der Textlinguistik als Teil einer theoretischen Grundlage für den Fremdsprachenunterricht - Eine Standortbestimmung“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 22/1, S.14-19
- Piepho, Hans Eberhard, 1985. „Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht“, In: Edelhoff, 1985, S. 31-41
- Raupach, Manfred, 1997, „Das mehrsprachige mentale Lexikon“. In: Börner / Vogel, 1997, S.19-37
- Röhr, Gerhard, 1993. *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen und Trainieren*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Scherfer, Peter, 1994. „Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus, 1994, S. 185-215
- Schier, Jürgen, 1990. „Lesen und Verstehen im Fremdsprachenunterricht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen in Wissenschaft und Praxis* 43:1, S.149-161
- Schindl, Veronika, 1994. *Die Verwendung von Zeitungstexten im Französischunterricht*. phil. Dipl. Wien
- Schrader, Heide, 1990. „Lesen als kommunikativ orientiertes Verstehen von Texten“. In: *Fremdsprachenunterricht*.34:43,10/11, 481-488
- Schrader, Heide, 1995. „Auf der Suche nach dem idealen Text. Texteigenschaften – Leseaufgaben – Leseprozeß“. In Börner, Vogel, 1995, 232-247

- Schrittesser, Ilse, 1991. *Zu den Möglichkeiten der Literaturdidaktik im Französischunterricht im Rahmen der österreichischen Lehrpläne*. Dissertation. Wien
- Schwarz, Monika, 1992. *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke
- Solmecke, Gert, 1993. *Texte hören, lesen und verstehen*. München, Wien: Langenscheidt
- Stiefenhöfer, Helmut, 1986. *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Übleis, Inge, 1985. „Compréhension écrite et enseignement du français“. In: Die Neueren Sprachen 84:5, 512-519
- Vigner, Gérard, 1996. „Lire: comprendre ou décoder?“ In: Le Français dans le Monde 283, S. 62-69
- Wallace, Catherine, 1992. *Reading*. Oxford University Press.
- Weinrich, Harald, 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris: Les Editions Didier
- Westhoff, Gerard, 1997. *Fertigkeit Lesen*. Kassel, München: Langenscheidt
- Wlassof-Delahousse, Marie, 1997. „Approche globale et typologie des textes“. In: Le Français dans le Monde 291, 60-65
- Wolff, Dieter, 1986. „Unterschiede beim muttersprachlichen und zweitsprachlichen Verstehen“. In: Linguistische Berichte 106, S.445-455
- Wolff, Dieter, 1990. „Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht“. In: Die Neueren Sprachen 89:6, 610-625
- Zeilinger, Doris, 1998. *Lesen in der Fremdsprache Französisch. Theoretische und unterrichtspraktische Ansätze*. phil. Dipl. Wien

Abstract

Zielsetzung dieser Arbeit war, zu untersuchen, welchen Schwierigkeiten Lernende beim Lesen fremdsprachlicher Texte –im vorliegenden Fall des Französischen – begegnen. Auf der Grundlage dieser Analyse wollte ich Möglichkeiten aufzeigen, im Unterricht diesen Schwierigkeiten gegenzusteuern und den Lernenden einen besseren Zugang zu Texten zu ermöglichen.

Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit den Grundlagen des Textverstehens in der Erstsprache und in der Fremdsprache, mit besonderem Bezug auf das Französische.

Das Lesen wird heute übereinstimmend als Interaktion zwischen Leser und Text aufgefasst. Daher wurden zunächst die Eigenschaften des Lesers beschrieben, seine kognitiven Voraussetzungen und auch die affektiven Faktoren, die das Verstehen bedingen. Dabei zeigte sich, dass Lernende bereits ausführliche Kenntnisse besitzen, auf die sie beim Fremdspracherwerb zurückgreifen: einerseits inhaltliches Wissen (allgemeines Weltwissen und themenspezifisches Wissen), andererseits Sprachkenntnisse und schließlich formales Wissen über Texte und ihre sprachliche Gestaltung. Gleichzeitig müssen sie umfangreiche neue Kenntnisse erwerben, nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern auch inhaltlich, in Form von Wissen über die Kultur(en) der Zielsprache.

Nach den Eigenschaften des Lesers wurden die Charakteristika von Texten betrachtet, die das Verstehen ermöglichen. Jede Textproduktion ist bedingt von textexternen Faktoren, zum Beispiel der Kommunikationsabsicht des Autors. Diese Faktoren bestimmen die sprachliche Realisierung von Texten. Eine für das Verstehen wichtige Eigenschaft von Texten ist die Kohärenz. Diese entsteht durch die Kommunikationsabsicht und textintern, auf sprachlicher Ebene (durch die Wiederaufnahme von Begriffen durch grammatikalische und lexikalische Mittel und durch Konnektoren) und auf inhaltlicher Ebene, durch die Entwicklung eines Themas.

Um die Unterschiede zwischen erst- und fremdsprachlichem Lesen zu verdeutlichen, wurden danach die Teilprozesse des Lesens beschrieben: die visuelle Wahrnehmung, der lexikalische Zugriff, die syntaktische Verarbeitung und die Sinnkonstitution. Fremdsprachliche Leser benötigen ihre kognitive Kapazität vor allem für die Prozesse der „unteren“ Verarbeitungsebenen, wie die Wortidentifikation, das Erkennen syntaktischer Zusammenhänge. Dadurch werden globalere Aktivitäten wie das satzübergreifende Verstehen und in der Folge das Erfassen des Textsinns behindert. Die Leser-Text Interaktion ist beim fremdsprachlichen Lesen blockiert: Die Lernenden greifen häufig nicht auf ihr außersprachliches Wissen zurück, sondern verfallen in einseitig textorientiertes, dekodierendes Lesen; oder sie interpretieren einen Text bzw. eine Textstelle gemäß ihren evozierten Kenntnissen, ohne die Textdaten ausreichend zu beachten. Authentische Texte setzen auch häufig kulturspezifisches Wissen voraus, über das die Lernenden nicht verfügen.

Im Abschnitt „Didaktische Konsequenzen“, wurden auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Vorgangsweisen dargestellt, fremdsprachliche Lesekompetenz zu fördern. Einerseits sollen den Lernenden Strategien vermittelt werden, um sprachlichen Schwierigkeiten zu begegnen und sie sollen angeregt werden, Lesefertigkeiten aus der Erstsprache besser zu nützen. Zum anderen gilt es, ihre Sprachkompetenz im Hinblick auf das Verstehen zu verbessern, zum Beispiel durch effizientere Wortschatzarbeit und das Bewusstmachen von syntaktischen Indikatoren und Textverknüpfungsmitteln.

Der Auswahl geeigneter Lesetexte für den Unterricht ist ebenfalls ein Teilabschnitt gewidmet. Zunächst stellte sich die Frage, ob Lehrbuchtexte oder authentische Texte Lesekompetenz besser fördern. Danach wurde eine Reihe von Kriterien genannt, sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene, die bei der Suche nach authentischen Texten zu berücksichtigen sind.

Die methodischen Vorschläge werden durch konkrete Aktivitäten und Übungen zu französischsprachigen Textbeispielen illustriert.

Lebenslauf

Michaela Gessl-Losenicky
Geb. am 24.06.1961 in Mistelbach

Ausbildung:

1971-1979	Neusprachliches Gymnasium Krems
1979	Matura
ab 1979	Studium an der Universität Wien Französisch, Englisch, Lehramt
1984	Studienrichtungsänderung: Französisch und Deutsche Philologie, Lehramt
1993-1995	Lehrgang Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache im Verband Wiener Volksbildung

Berufserfahrung:

1989- 1990	Sprachassistentin für Deutsch im Collège Ingres und im Lycée Michelet, Montauban (Midi-Pyrénées)
1991 – 1994	Unterricht in Französisch, Deutsch und Englisch in Lernhilfeinstituten, Wien
Seit 1992	Französischunterricht im Polycollege Stöbergasse, Wien
Seit 1999	Übersetzungen für Mitarbeiter des österreichischen Patentamtes
2006-2007	Mitarbeit an der Neuauflage des Französisch-Lehrwerkes „Couleurs de France 2 neu“, Langenscheidt, München