

LESESTRATEGIEN IN DER L2 UND L3

Elena Sawowa, Institut für ausländische Studenten – Sofia

Im folgenden werden einige Hypothesen über den Einsatz, die Rolle und die Spezifika der Verstehensstrategien (beim Lesen) im L2 und L3-Unterricht geäußert sowie ein längerfristiges Projekt an der Neuen bulgarischen Universität und am Institut für ausländische Studenten Sofia über deren eventuelle empirische Überprüfung vorgestellt.

Es handelt sich um die Rezeption monologischer, schriftlich fixierter bzw. dargebotener Texte in der Fremdsprache bei erwachsenen Deutschlernern.

Dabei wird von folgenden theoretischen Annahmen ausgegangen:

1. ZUM TEXTVERSTEHEN ALLGEMEIN: Das Textverstehen ist ein aktiver mentaler und kognitiver Prozeß, bei dem der Rezipient die im Text enthaltenen sprachlichen Signale perzeptiv aufnimmt, identifiziert, mental verarbeitet und somit die Textbedeutung rekonstruiert. Die Tatsache, daß nicht alles, was der Textproduzent und evl. Rezipient wissen, an der Oberfläche des Textes explizit ausgedrückt wird (Präsuppositionen, intendierte Inferenzen u.a.), die Mehrdeutigkeiten, die Polyvalenz einiger Texte, die Nichtübereinstimmung zwischen dem Wissen von Autor und Rezipient (BALLSTAEDT et al. 1981, DE BEAUGRANDE/DRESSLER, 1982) sind Gründe dafür, daß das Textverstehen bei ständigem Aktivieren relevanten sprachlichen und außersprachlichen Wissens, Hypothesenbildung und -überprüfung, Speichern, Wiedererkennen bekannter Information, Vergleich neuer Information mit der bereits vorhandenen, Ergänzen, Modifizieren und Schlußfolgern seitens des Rezipienten erfolgt. Laut der Textverarbeitungspsychologie (vgl. FREDERIKSEN bei BALLSTAEDT et al. 1989, KARCHER 1994) verlaufen dabei komplementär, in ständiger Wechselwirkung text(daten-)geleitete und wissens(schema-) geleitete Verarbeitungsprozesse in aufsteigender bzw. absteigender Richtung. Diese Auffassung wird oft als eine Parallele zu dem hermeneutischen Zirkel betrachtet (BALLSTAEDT et al. 1981, ANDRINGA 1994), der durch die gegenseitige Wirkung von Textteilen und Textganzem, von Lesererwartungen und Textinformation, von Text und Leser gebildet wird.

Außer der rationalen, kognitiven Komponente spielen beim Textverstehen auch emotionale, affektive Faktoren eine Rolle.

2. Wichtig für das Verstehen sind die syntaktischen und semantischen Verknüpfungsmittel im Text (Mittel zur lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Wiederholung, Pro-Formen mit phorischer Funktion, deiktische Mittel, Tempus(übergänge), Konjunktionen und Subjunktionen, Mittel zur Entfaltung der thematischen Progression, Schlüsselwörter u. a.), die der Rezipient entsprechend seiner sprachlichen, außersprachlichen und strategischen Kompetenz als Indizien für Verarbeitung von Textzusammenhängen nutzen kann (BRINKER 1985, DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1982, VAN DIJK 1980, PETÖFI 1986, DANES/VIEH-WEGER 1976 u.a.)

(Die in der Instruktionspsychologie, der angewandten Linguistik und Fremdsprachendidaktik (BALLSTAEDT et al. 1981, WESTHOFF 1991, KARCHER 1994, vgl. auch LUTJEHARMS 1988) entwickelten "Lesemodelle" beziehen sich auf psycholinguistische bzw. kognitionswissenschaftliche Textverstehenstheorien, die auf der Auffassung über den Text als eine hierarchische Struktur von Propositionen (KINTSCH/VAN DIJK) beruhen. Ein einziges Modell des Textverstehens würde die Komplexität dieses Prozesses nicht erfassen. Die oben genannten Erkenntnisse sind für recht verschiedene Wissenschaften wie Psycholinguistik, Kognitionswissenschaft und sogar die Hermeneutik jedoch gemeinsam und für unser Projekt relevant.)

3. ZUM LESEPROZESS: Nach den Lesemodellen (SINGER, GOODMAN/RUDELL bei LUTJEHARMS 1988, BALLSTAEDT et al. 1981, KARCHER 1994) setzt sich das Leseverstehen aus Teilprozessen zusammen, die auf verschiedenen Verarbeitungsebenen verlaufen. Als Beispiel hierfür sei das Modell von KARCHER (1994, s. 231-247) angeführt, das, wie das vergleichbare Modell von BALLSTAEDT et al. (1981), sich auf die Auffassung über den Text als eine hierarchische Struktur von Propositionen bezieht:

- a) *Dekodierung* (visuelle Analyse, Transkodierung, Wortidentifikation, Wortverständnis);
- b) *Bedeutungselaboration* (syntaktische Analyse, semantische Dynamisierung, Satzverstehen);
- c) *Sinnkonstituierung* (strukturelle Analyse, pragmatische Analyse, Makrooperationen, Textverständnis).

Für die Verarbeitung auf den einzelnen Ebenen werden entsprechende relevante Kenntnisse angenommen:

- a) über Buchstabenkombinationen bzw. über die Orthographie-regeln;
- b) über graphemisch-phonologische Regeln (nur bei KARCHER 1994);
- c) über den üblichen Verlauf von Sätzen bzw. über grammatikalisches Regeln;
- d) über Wahrscheinlichkeiten von Wortkombinationen bzw. lexikalische Kenntnisse;
- e) über logische Strukturen und über semantische Relationen;
- f) allgemeines Weltwissen

(BALLSTAEDT et al. 1981, WESTHOFF 1991, KARCHER 1994), dazu noch

- g) über Textsorten (KARCHER 1994).

In Anlehnung an die "Schema"-Theorie (BARTLETT, MINSKY bei DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1982, vgl. auch ENGELKAMP 1984; SCHANK/ABELSON 1977,) werden "Schema"-Kenntnisse auf allen Ebenen des Textverstehens angenommen (BALLSTAEDT et al. 1981, KARCHER 1994).

Die einzelnen Teilprozesse des Leseverstehens verlaufen eher simultan und überlappen sich (vgl. Wechselwirkung zwischen den datengeleiteten und den wissensgeleiteten Verarbeitungsprozessen). Bei einem Lesevorgang müssen nicht unbedingt alle von ihnen (bzw. mit gleichem Aufwand seitens des Lesers) realisiert werden (KARCHER 1994, s. 234). Vielmehr konzentriert sich der geübte (muttersprachige) Leser auf bestimmte Verarbeitungsebenen, nutzt Redundanzen

und aktiviert bestimmte Kenntnisse in Abhängigkeit von seiner Leseintention und seinem sprachlichen bzw. außersprachlichen Wissen. "Prozesse auf gleich welcher Ebene können Lücken auf gleich welcher anderen Ebene kompensieren" (vgl. LUTJEHARMS 1988).

Von der Leseintention hängen die Lesestile (-arten) ab (vgl. HÖRMANN 1976, KARCHER 1994):

intensives (totales) Lesen (WESTHOFF 1991, KARCHER 1994, KAST 1985) und *extensives* Lesen (KAST 1985): **orientierendes** (LÖSCHMANN/PLEZSCHER 1979), **kursorisches** (LÖSCHMANN/PEZSCHLER, GERARD 1990, KARCHER, KAST), **selegierendes** Lesen (GERARD, KARCHER) und *kombiniertes* Lesen (Variieren der Lesarten) (KARCHER).

Von der Verstehensintention bzw. den Lesestilen hängen auch die Verstehensstrategien des Lesers ab.

4. ZUM BEGRIFF DER STRATEGIE: Verstehensstrategien als ein mehr oder weniger bewußtes rezeptives Verhalten sind dem Sprach- bzw. Textverstehen eigen (BEVER 1970, VAN DIJK/KINTSCH bei HEINEMANN/VIEHWEGER 1991, VAN DIJK 1980, S. 181). Oft wird zwischen Prozessen als automatisch ablaufend und den Strategien als bewußten kognitiven Operationen nicht unterschieden (LUTJEHARMS 1988). HEUERMAN (1983) spricht über mehr oder weniger automatisierte Verstehensstrategien in der Muttersprache. In der Muttersprache können aber auch ganz zielgerichtet und bewußt kognitive Operationen zur Lösung eines Verstehensproblems eingesetzt werden (Vorschläge z. B. in der Instruktionspsychologie, vgl. GROEBEN 1982). Für dieses Projekt gilt die Auffassung von den kommunikativen Strategien in der *Fremdsprache* (rezeptiv sowie produktiv) als kognitive Operationen, die von den FremdsprachenlernerInnen zielgerichtet und bewußt zur Lösung eines wegen einem Defizit im L2-System entstandenen kommunikativen Problem eingesetzt werden (HUFEISEN 1991, BACHMAYER 1993). Dabei kann es sich auch um bewußtes Aktivieren von in der Muttersprache automatisierten Prozessen handeln. Die fremdsprachlichen Strategien sind lehr- und lernbar.

5. ZUM LESEPROZESS IN DER FREMDSPRACHE (L2):

Die Leseprozesse in der Muttersprache und in der Fremdsprache sind vergleichbar (LUTJEHARMS 1988, HEUERMAN 1983), aber nicht identisch:

5.1. Einerseits ist die Lesefähigkeit bei erwachsenen Fremdsprachenlernern in der Muttersprache bereits entwickelt. Der L2-Leser verfügt schon über während des Lesens in der Muttersprache erworbenen Strategien, kennt den eigenen Leseprozess. Dies kann als Grundlage für die Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache dienen (LUTJEHARMS 1988, HEUERMAN 1983, KARCHER 1994).

5.2. Andererseits verfügt der L2-Leser über eingeschränkte zielsprachliche Kompetenz (orthographische, lexikalische und grammatische Kenntnisse) und über eingeschränktes außersprachliches Wissen über die Zielkultur, d. h.:

5.2.1. Bei der Interaktion mit einem fremdsprachlichen bzw. fremdkulturellen Text sind die Möglichkeiten des L2-Lesers, verstehensrelevantes Wissen auf allen Ebenen zu aktivieren, begrenzt. Dies hat Folgen für alle Teilprozesse des Verstehens wie Identifizieren, Bedeutungszuordnung, Schlußfolgern, Antizipieren, Ergänzen usw.

5.2.2. Dies gilt u.a. auch wenn dem L2-Leser kulturspezifisches "Schemawissen" fehlt bzw. wenn es mit "Schemata" in der Zielkultur nicht völlig identisch ist (z.B. "Schema" "Hochzeit" in verschiedenen Kulturen).

5.2.3. Die orthographische, semantische und syntaktische Unsicherheit bewirkt, daß sich der fremdsprachliche Leser weitgehend auf visuelle Informationen verläßt. Er liest linear, konzentriert sich auf die Dekodierung einzelner Sprachsignale. Der Leseprozeß verlangsamt sich. Die Ganzheit des Textes wird zerstört. Die für den Verstehensprozeß in der Muttersprache typischen Teilprozesse des Aktivierens und Vergleichens bereits vorhandenen Wissens, der Hypothesenbildung, Überprüfung und evtl. Korrektur sowie des Schlußfolgerns werden somit vom fremdsprachlichen Leser vernachlässigt und müssen nun bewußt und strategisch neueingesetzt werden. (KARCHER 1994, HEUERMANN 1983).

Für die Überwindung der durch die eingeschränkte Sprachkompetenz entstandenen Lücken im (re-)konstruierten Text sind oft kompensatorische Strategien notwendig.

Dafür muß der fremdsprachliche Rezipient über entsprechende strategische Kompetenz bzw. prozedurales Wissen (Wissen über ein angemessenes (rezeptives) Verhalten) (vgl. WOLFF 1990) verfügen

Die praktischen Beobachtungen zeigen einerseits, daß die Fremdsprachenlerner schon selber über ihre eigenen kompensatorischen Strategien verfügen, die sie je nach Lernertyp, nach Kompetenz und nach Situation mehr oder weniger erfolgreich anwenden können.

Die strategische Kompetenz kann aber auch im Fremdsprachenunterricht erworben und erlernte Strategien je nach Verstehensproblem und nach Lernertyp, einzeln oder kombiniert angewendet werden, (sie sind lehr- und lernbar,) und es gibt viele Verstehensdidaktiken, die diese Strategien (unter verschiedenen Namen und Kontexten) behandeln (WESTHOFF 1991, KAST 1985, EHLERS 1992 b), KARCHER 1994, HERINGER 1987 u. 1989, BERNSTEIN 1990, BRANITZKY/CHRISTIANI 1991).

6. LESEVERSTEHENSSTRATEGIEN ALS EIN TEIL DER KOMMUNIKATIVEN STRATEGIEN IN DER FREMDSPRACHE

Die fremdsprachlichen Strategien sind mit der Interlanguage der Lerner und mit ihren Hypothesen über das Zielsprachensystem (L2) verbunden (FAERCH/CASPER 1990, CORDER 1990, TARONE 1990). Sie unterscheiden sich von den Prozessen nach ihrer Bewußtheit und Zielgerichtetheit.

Die fremdsprachlichen kommunikativen Strategien sind nach ihrer Intention und Zeitdauer von den Lernstrategien abzugrenzen (BIALLYSTOCK 1990, HUFELDEN 1991).

Die Lesestrategien gehören zu den rezeptiven kommunikativen Strategien. In der didaktischen Literatur werden, wenn auch nicht explizit voneinander differenziert, sowohl die von den Lernern tatsächlich angewandten als auch die zum besseren Verstehen empfohlenen Strategien behandelt. Die letzteren sind, trotz den vielen Bezeichnungen, unter denen sie erscheinen, nach der oben angenommenen Auffassung über Fremdsprachenstrategien gegenüber "Lesetechniken, -stilen und -methoden" (vgl. SQ3R-Methode nach ROBINSON, vgl. KARCHER 1994, RAMPILLON 1989) abzugrenzen.

6.1. Tatsächlich angewandte Lesestrategien wären z.B., nach sprachlichen Ebenen und Stufen des Fremdsprachenerwerbs:

- 6.1.1. *Lexematische* Strategie der Bedeutungsextraktion, typisch für Anfänger im Fremdsprachenlernen;
- syntaktische* Strategie, eher von Fortgeschrittenen ange-

- wandt;
semantisch-schematische, typisch für den optimalen Leser
 (Vgl. KARCHER, 1994, S. 212-215)
- 6.1.2. Vermeidung
 - Übergehen von Wörtern
 - kontextuelles und willkürliches Raten
 - Benutzung des Wörterbuchs
 - Übersetzung
 - (Vgl LUTJEHARMS 1988)
 - 6.2. Lesestrategien in den didaktischen Materialien für Deutsch als Fremdsprache (KARCHER 1994, WESTHOFF 1991, HERINGER 1987 u. 1989, KAST 1985, EHLERS 1992, LÖSCHMANN/PEZSCHER 1979, RÖHR 1993, BRANITZKY/CHRISTIANI 1991)
 - 6.2.1. *Bestimmung des eigenen Leseziels* (zum Aktivieren von "Schemata" auf verschiedenen Ebenen
 - 6.2.2. *Worterschließungsstrategien* mit Hilfe des Kontextes, von inter- und intralingualen Analogien (EHLERS, HERINGER, ROHR, BRANITZKY), von der Kenntnis von Wortbildungsregularitäten und grammatischen Merkmalen; Auflösen von lexikalischen Mehrdeutigkeiten mit Hilfe des Kontextes
 - 6.2.3. *Kombination von Worterschließungsstrategien mit Wörterbuchbenutzung*
 - 6.2.4. *Nicht-Versuchen, alles zu verstehen* bzw. sich nicht bei jedem Detail anhalten, satzübergreifend lesen (HERINGER, MÜLLER 1990)
 - 6.2.5. *Sich auf Bekanntes stützen*; bewußtes Aktivieren von ("Schema"-) Wissen auf allen Ebenen des Textverstehens; sich stützen auf Internationalismen
 - 6.2.6. *Hypothesenbildung*: in Bezug auf das Thema aufgrund des Titels, der Textgliederung, des ersten Textsatzes, der Textsorte, der Kenntnisse über den Autor, aufgrund von visuellen Hilfen, von Inhaltsverzeichnis usw.; Text gliedern, schrittweises Antizipieren (vorwärts und rückwärts); Problem-Lösungsstrategie; Vergleich von bereits verfügbarem Wissen und Erwartungen über neue Informationen im Text, Suchen nach Lösungen, Hypothesenvarianten ausschließen, *Hypothesenüberprüfung und -revidierung*
 - 6.2.6. *Wechsel der Lesegeschwindigkeit*, Unterbrechen, Wieder-Lesen (HERINGER)
 - 6.2.7. *Strategien zur Rekonstruktion eines kohärenten Textes*: Achten auf Isotopie, Rekurrenz, deiktische und phorische Mittel, Konjunktionen bzw. Subjunktionen, Adverbien, Präpositionen usw. (HERINGER, EHLERS, WESTHOFF); Suchen nach logischen Zusammenhängen zwischen Bedeutungseinheiten) im Text (vgl MÜLLER nach ZIMMERMANN, S. 263)
 - 6.2.8. *Strategien zur Verarbeitung der syntaktischen Textoberfläche*: Auflösen von grammatischen Mehrdeutigkeiten, Auflösen von sperrigen Satzkonstruktionen, die in den

Verstehensgrammatiken zur Lösung einzelner Verstehensprobleme, jedoch nicht zur syntaktischen Analyse empfohlen werden (HERINGER, BERNSTEIN, vgl. auch MULLER, S.

260)

7. BEDINGUNGEN DES ERWERBS DER LESEFERTIGKEIT IN DER ZWEITEN FREMDSPRACHE (L3)

7.1. Die Prozesse der Sprachaneignung bzw. der Entwicklung von fremdsprachlichen Fertigkeiten in der L3 wären von der jeweiligen Kombination von L1, L2 und L3 (Vgl. St. Petrova) abhängig.

In unserem Projekt wird die Lesefertigkeit in L3 bei Lernern mit Bulgarisch als L1 (Muttersprache), Englisch als L2 und Deutsch als L3 beobachtet.

Dabei gilt die Auffassung von dem L2-L3 - Verhältnis, daß "mit L2 nicht die zeitlich als zweite erworbene Sprache bezeichnet wird, (das würde für alle Probanden das Russische sein-), sondern eher die 'dominierende Fremdsprache' d.h. diese, in der der Lerner eine der muttersprachlichen nahestehende Kompetenz und Performanz erreicht hat" (GROZEVA). (Mag die Verstehenskompetenz der bulgarischen Fremdsprachenlernern im Russischen auch größer sein als die produktive, so wäre jedoch der Einfluß des Englischen als L2 auf das Deutsche als L3 bei dem oben zitierten Fall als natürlicher anzunehmen.)

7.2. Das in der Entwicklung der Lesefertigkeit bzw. in den Leseverstehensprozessen zu aktivierende Wissen (sprachlich, soziokulturell, strategisch) wäre auf gleicher Stufe der Aneignung einer und derselben Sprache bei L3-Lernern umfassender (weil u. a. auch im L2-Unterricht erweitert) als bei L2-Lernern.

Es ist daher wohl möglich, daß die Verstehenskompetenz von L3-Lernern im allgemeinen größer ist als die von L2-Lernern.

7.3. Die erlernte L2 wird zu einer Art Modell für das System und den Erwerb einer Fremdsprache, dessen Aktivierung den Erwerb von L3 erleichtern kann (GROZEVA).

So haben die L3-Lerner vor den L2-Lernern den Vorteil, daß sie ihrer Sprachwissenslücken bewußter sind (GROZEVA) und evl. schon über im L2-Unterricht entwickeltes bzw. erworbenes "prozedurales Wissen" (vgl. WOLFF) bzw. strategische Kompetenz (wie kommunikative Probleme zu lösen sind) verfügen und sie in der L3 einsetzen können (GROZEVA, dazu auch BAUSCH: S. 21, 1990).

7.4. Die L3-Leser haben bereits Erfahrungen als fremdsprachliche und fremdkulturelle Leser.

8. FRAGESTELLUNG DES PROJEKTS UND HYPOTHESEN ÜBER STRATEGISCHES VERHALTEN DER FREMDSPRACHENLERNER BEIM LESEN IN DER L3

8.1. Das vorliegende Projekt stellt sich als Frage, ob beim Lesen und Verstehen von Texten in einer fremden Sprache und aus einer fremden Kultur (am Beispiel Deutsch) L3-Lerner Verstehensstrategien aktiver und evl. erfolgreicher als L2-Lerner einsetzen. Es wäre interessant festzustellen, ob es sich dabei um Übertragung von L1-eigenen (und evl. im L2/L3-Unterricht bewußtgemachten), von in der L2 entwickelten bzw. zielgerichtet erworbenen und/oder um L3-spezifische Strategien handelt.

8.2. HYPOTHESEN ÜBER STRATEGISCHES VERHALTEN DER L3-LERNER BEIM LESEN IN DER L3:

8.2.1. Übertragung einiger L1-Lesestrategien

8.2.2. *Übertragung der meisten im L2-Unterricht entwickelten oder zielgerichtet erworbenen Lesestrategien:*

Dabei sei darauf geachtet, ob die unter 6. aufgezählten didaktisch empfohlenen Lesestrategien für Deutsch als Fremdsprache, obwohl viele von ihnen aus Erfahrungen in der englischsprachigen Literatur abgeleitet sind, im L2-Unterricht (Englisch) tatsächlich erworben werden und ob einige von ihnen in Abhängigkeit von der Spezifik des L3-Systems modifiziert angewendet oder in der L3 neu erworben werden müssen (Strategien 6.2.7. und 6.2.8).

8.2.3. *Entwicklung von spezifischen L3-Lesestrategien:*

Meist handelt es sich von Aktivieren und Einsetzen von Wissen über L2 zur Lösung eines kommunikativen Problems in der L3, das im Bereich der Sprachproduktion schon vielfach belegt worden ist (GROZEWA) und das wegen seines stark hypothetischen und intentionalen Charakters fast immer als strategisch zu bezeichnen wäre.

Im Bereich der Lesestrategien handelte es sich dabei von Aktivieren von Wissen über L2 auf verschiedenen Textverstehensebenen, dessen Erfolg von der Symmetrie bzw. der Assymetrie (vgl. GROZEWA), von der Konvergenz bzw. Divergenz zwischen den sprachlichen Elementen der L2 und L3 abhängig wäre:

a) Ebene der visuellen Analyse und Wortidentifikation:

Aktivieren von Wissen über Buchstaben von in lateinischer Schrift geübten Lesern;

Aktivieren von Wissen über Buchstabenkombinationen bzw.

"englischen Buchstabenschemata", das nicht unbedingt

zum Erfolg führte: vgl. "bisher" (Beisp. nach LUTJEHARMS, 1988)

b) Wörterschließungsstrategien aufgrund von Hypothesen über lexikalische Analogien in der L2 und L3:

– aufgrund Klang-/Schreibähnlichkeit: evl. erfolgreiche:

Wir haben *hart* gearbeitet.

Das ist meine neue Waschmaschine. (nach MÜLLER, S.262)

evl. falsche: bei Laut-/Schreibähnlichkeit aber ver-

schiedener Bedeutung: *become-bekommen, stay – stehen,*

also – also (Beisp. nach Volina, S.183 in: BAUSCH 1990)

– aufgrund von Wortbildungsregularitäten: z.B. Präf. *un-*:

unerwartet – unexpected

– bei Internationalismen, die in der L2 und L3, aber

nicht in L1 geläufig sind; bei Kontrastmangel bei

Internationalismen in L1, L2 und L3: L1: *икономически/икономичен;*

L2: *economic*; L3: *ökonomisch.*

Wegen Kontrastmangel wäre die Wörterschließungshypothese durch Analogie anhand des Kontextes zu prüfen und evl. zu revidieren.

c) Transfer von Wissen auf grammatischer Ebene: z. B.

positiv: Erkennen von Hilfsverb und Partizip II – Form

als Formen des Tempus Perfekt könnte den L3-Anfängern

wegen ihrem Wissen über L2 leichter fallen als Lernern,

die Deutsch als L2 erlernen;

negativ: z.B. Fehlinterpretation der Semantik des deutschen

Perfekts analog dem englischen *present perfect* (Vgl.

STERNEMANN).

- d) auf Textebene: Rekonstruieren eines kohärenten Textes mit Hilfe von aus der L3 bekannten sprachlichen Einheiten (z.B. Wörtern: Internationalismen, Entlehnungen) oder kulturspezifischen Wissens-elementen:

Louisa von Minckwitz: "Gute Proportionen sind wichtig". Die Münchenrin mit abgeschlossenem Germanistik-Studium hat in der ganzen Welt ihre Scouts, die nach hübschen Mädchen fahnden und diese dann einfach ansprechen. In Amerika kooperiert "Louisa Models" mit einer Agentur, die für die Münchnerin regelmäßig Vorstellungstermine mit US-Girls organisiert. Von einer Mannequin-Schule hält Louisa gar nichts.....

Das Ziel des Projekts wäre festzustellen, inwieweit die oben hypothetisch aufgezählten Strategien tatsächlich angewendet werden bzw. den Verstehensprozeß positiv oder hemmend beeinflussen.

9. ZUR AUSWAHL DER ERHEBUNGSMETHODE UND DEN VERSUCHSTEILNEHMERN

Das Verstehen ist ein komplexer Prozeß. Er ist, im Unterschied zu einem Teil der Sprachproduktionsprozesse nicht direkt beobachtbar. Die Methoden zur Untersuchung des Verstehens sind nicht vollkommen und erfassen nicht den Prozeß in seiner Komplexität, sondern nur Teilprozesse (GROEBEN 1982, LUTJEHARMS 1988): z.B. durch das Multiple-Choice-Verfahren wird die Wiedererkennungsfähigkeit untersucht (GROEBEN 1982); durch das CLOSE-Verfahren u. a. die Antizipations- und Ergänzungsfähigkeit (GROEBEN 1982, LUTJEHARMS 1988) oder die Textverständlichkeit (WESTHOFF 1991); durch Testen mit offenen Fragen wird der Verstehensprozeß mehr oder weniger manipuliert (HEUERMANN 1982). Die Nacherzählung und Zusammenfassung (vgl. VAN DIJK 1980, DE BEAUGRANDE/DRESSLER 1982) geben Auskunft eher über das Textverstehen als Resultat.

Das vorliegende Projekt hat als Ziel nicht das Resultat, sondern die Lesestrategien als ein Teil des Leseprozesses in der L3 zu untersuchen.

Die Verstehensstrategien sind ebensowenig beobachtbar. Sie lassen sich direkt meist über das eigene Berichten der Rezipienten feststellen, z.B. durch lautes Denken bzw. durch schriftliche Protokolle mit Selbstbeobachtung im Laufe des Lesens, durch Retrospektion, d.h. freies oder durch Fragen gesteuertes Berichten nach dem Lesen (WESTHOFF 1991, GROEBEN 1982, LUTJEHARMS 1988).

Eine andere Möglichkeit wäre die Beobachtung während des Unterrichts (ethnographischer Ansatz, vgl. LUTJEHARMS 1988, S. 22).

Für das vorliegende Projekt wird die Methode der Rezipientenprotokolle, kombiniert mit Retrospektion (Antworten auf bestimmte Fragen) gewählt.

Der erste Teil des Projekts zielt die Erfassung des ungesteuerten Verstehensprozesses. Die einzige Aufgabe vor dem Lesen wird Selbstbeobachtung und Notieren auslösen.

Im Hinblick auf die ungenügende Zielsprachenkompetenz der Lerner wird Notieren auf der Muttersprache und auf jeder weiteren Fremdsprache erlaubt. Das könnte auch die Feststellung einiger Strategien erlauben.

Wegen vieler Nachteile der Methode: künstliche Verlangsamung des Prozesses, Auftreten von unnatürlichen Erscheinungen, die notiert werden können, Verbalis-

ierungsprobleme, Effekt der sozialen Erwünschtheit (GROEBEN 1982, LUTJE-HARMS 1988), Unterschätzung und Nichtverbalisierung von Erscheinungen, wird ein zusätzlicher Fragebogen zur Retrospektion auszufüllen sein. Er enthält Fragen nach: Zeit zum Lesen, Leseart, Häufigkeit des Lesens, Wiederlesen bestimmter Textstellen, Schwierigkeiten, Übersetzung, Erschließen aus dem Kontext oder Weglassen von Wörtern und natürlich über die Anwendung von L2 – Wissen.

Wegen der spezifischen Fragestellung nach den tatsächlich von den Lernern benutzten Lesestrategien wäre Unterrichtsbeobachtung nur ohne Stellung von Lesestrategien steuernden Aufgaben möglich.

Das Auswertungsinstrumentarium und die Textwahl sind noch in Vorbereitung.

9.2. ZUR TEXTWAHL: Für die Untersuchung werden kurze, authentische (im Sinne von EDELHOFF, 1985, S. 24–25) Sachtexte, die dem Kenntnisstand der Lerner entsprechen, ausgewählt.

Auf literarische Texte wird wegen verstehensbeeinflussender Faktoren wie Struktur der Texte, ihre besondere Funktion, Polyvalenz, Unbestimmtheitsstellen (im Sinne von ISER 1976), Verfremdung usw. verzichtet.

9.3. ZU DEN VERSUCHSTEILNEHMERN: Es werden Kontrollgruppen bulgarischer, Deutsch als L2 lernender Kursteilnehmer am Institut für ausländische Studenten und Experimentalgruppen von Studenten angewandter Linguistik an der Neuen bulgarischen Universität mit vergleichbaren Deutschkenntnissen, aber mit Englisch als L2 bzw. am englischsprachigen Gymnasium erworbene Englischkenntnisse gewählt. Der erste Versuch mit der Experimentalgruppe wird nach 240 Stunden Deutsch gemacht. Die Versuche werden regelmäßig wiederholt, wenn möglich weiter parallel mit der Kontrollgruppe, um festzustellen, wie sich das verstehens-strategische Verhalten fortschreitender Lerner des Deutschen als Zweit- bzw. Drittsprache ändert.

Die eventuell festgestellten Lesestrategien würden als methodische Anregungen für differenziertere Aufgabenstellung im L3-Leseunterricht im Blick auf die Spezifik der L3-Lerner und der von ihnen angewandten Lesestrategien dienen.

LITERATURHINWEISE

- Andringa E.** 1994: Wandel der Interpretation. Westdeutscher Verlag.
- Ballstaedt et al.** 1981: Texte verstehen, Texte gestalten. München.
- Bachmayer** 1993: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt am Main (FaM).
- Bausch, K.-Richard/HEID, M. (Hrsg.)** 1990: Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum.
- Bialystock, E.** 1990: Communication Strategies. A Psychological Analyses of Second-Language Use. Oxford.
- De Beaugrande, R. A./Dressler, W.** 1982: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Bernstein, W. Z.** 1990: Lesen im Fremdsprachenunterricht. Bochum.
- Birus, H.** 1982: Hermeneutische Positionen. Göttingen.
- Branitzky, H./Christian, R. (Hrsg.)** 1991: Wege zum selbständigen Lesen. Zehn Methoden der Texterschließung. FaM.
- Brinker, K.** 1985: Linguistische Textanalyse. Berlin.
- Corder, P.** 1990: Strategies of communication, In: Faerch, Hrsg. 1990. Strategies in interlanguage communication. London.
- Danes, F./Viehweiger, D., Hrsg.** 1983: Ebenen der Textstruktur. Berlin van DIJK, T. A. 1980. Textwissenschaft. Tübingen.
- Edelhoff, Ch. (Hrsg.)** Authentische Texte im Deutschunterricht. München.

- Ehlich, K. 1984:** Zum Textbegriff. in: Rothkegel/Sandig Hrsg. 1984. Text-Textsorten-Semantik.
- Ehlers, S. a. 1992:** Literarische Texte lesen lernen. München.
- Ehlers, S. b. 1992:** Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin.
- Engelkamp, J. Hrsg. 1984:** Psychologische Aspekte des Verstehens. Berlin.
- Faerch, C./Kasper, G. 1990:** Plans and strategies in foreign language communication In: Faerch Hg.
- Frank, M. (Hrsg.). 1977:** Schleiermacher, Friedrich. Hermeneutik und Kritik. FaM.
- Gerhard, S. 1990:** Lesen im Fremdsprachenunterricht. Bochum.
- Groeben, N. 1982:** Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster.
- Grozeva, M. Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell (FL-Modell)?**
- Grozeva, M. Deutsch als L3 von Bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehen und Strategien.**
- Halliday, M. A./Hasan, R. 1976:** Cohesion in English. London.
- Heringer, H. J. 1987:** Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München.
- Heringer, H. J. 1989:** Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen.
- Heuermann, H. et al. 1982:** Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Göttingen.
- Heuermann, H. 1983:** Fremdsprachige vs. mittersprachige Rezeption. Tübingen.
- Heydrich, W./Petöfi J. S. Hrsg. 1986:** Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten. Hamburg.
- Hörmann, H. 1976:** Meinen und Verstehen. FaM.
- Hufeisen, B. 1991:** Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion.
- Iser, W. 1976:** Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München.
- Karcher, G. L. 1994:** Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg.
- Löschmann, M./Petzschler, H. 1979:** Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen. Leipzig.
- Lutjeharms, M. 1988:** Lesen in der Fremdsprache. Bochum.
- Müller, B. D. 1990:** Leseverstehen und Verstehensgrammatik in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.
- Rampillon, U. 1989:** Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Ismaning.
- Röhr, G. 1993:** Erschließen aus dem Kontext. Berlin und München.
- Schank, R. C./Abelson, R.P. 1977:** Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale.
- Tarone, E. et al. 1990:** A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies in: Faerch Hrsg.
- Tarone, E. 1990:** Some thoughts on the notion of communication strategy in: Faerch Hrsg.
- Tarone, E. 1974:** Speech perception in: Language Learning, Vol. 24 No. 2, 1974.
- Westhoff, G. J. 1991:** Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning.
- Wolff, D. 1985:** Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Studium Linguistik 17/18 (1985).
- Wolff, D. 1990:** Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89:6 (1990).