

A. M. wpl. T 17/18; R 1991

429 176 II

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

K
1991-11-29

**STUDIA
GERMANICA POSNANIENSIA
XVII/XVIII**



POZNAŃ 1991

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GESCHICHTE

EDYTA POLCZYŃSKA

STUDIA GERMANICA POSNANIENSIA

XVII/XVIII

Herausgegeben von

A. Z. BZDEGA, S. H. KASZYŃSKI, H. ORŁOWSKI

Sekretariat: CZ. KAROLAK



POZNAN 1991

Bibl. UAM

FO 5062

Redaktor naukowy
EDYTA POŁCZYŃSKA

STUDIA
GERMANICA POSNANENSIS



Verlagsgesellschaft
A. N. BEDEGA, E. H. KASZYŃSKI, H. ORŁOWSKI
Schriftleiter: DR. KAROLAK

429176 II / 17/18
1991

Redaktor: Anna Gierlińska

Redaktor techniczny: Michał Lyssowski

ISBN 83-232-0317-2

ISSN 0137-2467

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU
Nakład 630+80 egz. Ark. wyd. 23,50. Ark. druk. 19,50. Papier druk. sat. kl. III, 80 g. 70 × 100.
Oddano do składania 7 VI 1990 r. Podpisano do druku w lipcu 1991 r. Druk ukończono w lipcu
1991 r. Zam. nr 56/71.

DRUKARNIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA, POZNAŃ, UL. FREDRY 10

Bibl. UAM
91 EO 2065

INHALTSVERZEICHNIS

Teil I

GESCHICHTE

Siebzig Jahre Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Edyta Połczyńska)	3
Germanistische Linguistik in Poznań 1919—1988 (Andrzej Z. Bzdęga)	11
Zur Geschichte der germanistischen Literaturwissenschaft in Poznań 1918—1988 (Hubert Orłowski)	23
Zur Geschichte der Abteilung für Methodik und Didaktik DaF (Czesław Karolak)	31
Abteilung für Skandinavistik im Institut für Germanische Philologie (1974—1985) (Bernard Piotrowski)	35

Teil II

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

1. Sprachwissenschaft

Andrzej Z. Bzdęga: Linguistische Einheiten und ihre Varianz	45
Alicja Gaca: Emphatische Subjektanzeige in der deutschen und polnischen Textstruktur	55
Gabriela Koniuszaniec: Bildungen auf -trächtig im Deutschen und ihre Entsprechungen im Polnischen	71
Izabela Prokop: Zur Struktur der Ratschläge im Deutschen und Polnischen	81
Hanka Konieczna: Dephraseologische Ableitungen von deutschen Funktionsverbgefügen und ihre Wiedergabe im Polnischen	89

2. Literaturwissenschaft

Hubert Orłowski: Fritz von Unruh — ein Tolstojaner?	105
Stefan H. Kaszyński: Grillparzers Kunst des Aphorismus	115
Cecylia Załubska: Zum Adelsverständnis der Realisten des 19. Jahrhunderts im deutsch-polnischen Bereich (Theodor Fontane, Gustav Freytag, Marie v. Ebner Eschenbach)	125
Edyta Połczyńska: Das Polenbild im <i>Gelübde</i> von E. T. A. Hoffmann	147
Henryka Szumowska: Lesevarianten zu Günter Grass' Lektüren in Polen	161
Marek Przybecki: „Am besten ... Dichter und Arzt zusammen“. Zu Elias Canettis therapeutischem Literaturverständnis	171

3. Methodik des Fremdsprachenunterrichts

Czesław Karolak: Zum Problem kommunikativer Didaktisierungsmöglichkeiten literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht	181
--	------------

Maria Sawicka: Zur Entwicklung des Lesens im Fremdsprachenunterricht 189
Kazimiera Myczko: Zur Stellung und Funktion des Hörverstehens im sprachpraktischen Unterricht polnischer Germanistikstudenten 199

4. Kultur der deutschsprachigen Länder

Jan Papiór: Kulturwissenschaftliche Germanistik versus interkulturelle Germanistik — Überlegungen zu Entwicklungen des Faches in den 70er und 80er Jahren 207

Teil III

Veröffentlichungen der Mitarbeiter der Universitätsgermanistik in Poznań 1919—1989 (bearb. von Eugenia Knoppek) 223

2. Literaturwissenschaft

Hubert Orłowski: Fritz von Uruub — ein Totstauer? 105
 Stefan H. Kaszyński: Grillparzers Kunst des Aperturmas 115
 Genylio Zebalada: Zum Adelsverständnis der Realisten des 19. Jahrhunderts im deutsch-polnischen Bereich (Theodor Fontane, Gustav Freytag, Marie v. Ebner Eschenbach) 125
 Elyta Polczyńska: Das Polenbild im Gedächtnis von E. T. A. Hoffmann 147
 Henryka Szumowska: Lesoverstehen zu Günter Grass' 'Lektüren in Polen' 161
 Marek Frybort: „Am besten ... Dichter und Arzt zusammen“. Zu Elias Canetti's theoretischem Literaturverständnis 171

3. Methodik des Fremdsprachenunterrichts

Goślewski Karol: Zum Problem kommunikativer Kompetenzen in fremdsprachlichen Texten 181



MARIA SAWICKA

ZUR ENTWICKLUNG DES LESENS IM
FREMSPRACHENUNTERRICHT

Abstract. Sawicka Maria, *Zur Entwicklung des Lesens im Fremdsprachenunterricht* [The development of reading skills in foreign language teaching], *Studia Germanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XVII/XVIII: 1991, pp. 189–198, ISBN 83–232–0317–2, ISSN 0137–2467.

Reading, one of the four language skills developed in the process of foreign language instruction has a receptive character. However, it is more and more often interpreted not only in the categories of reception and production, but also as a kind of interaction, i.e. relations between the text (author) and the reader who co-creates the text. From this active role of the reader result certain consequences for foreign language teaching as far as the selection of texts and forms of working on them are concerned. When the texts are selected it is important to take into account, apart from students' interests, their perceptive abilities in the linguistic and intellectual aspect, the structure of the text — from the point of view of form and content. These problems and examples of work with a literary and technical text are presented in this article.

Maria Sawicka, Institute of German, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland.

1. LESEN ALS SPRACHTÄTIGKEIT IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

1.1. Zur Definition

Das Lesen als eine der vier Sprachtätigkeiten hat einen rezeptiven Charakter und beruht auf der Wahrnehmung von graphischen Zeichen und ihrer Bearbeitung unter verschiedenen Aspekten. Die Grapheme und ihre Folgen werden von dem Photorezeptor (dem Auge) in räumlicher Dimension erfaßt und in den Prozessen der Apperzeption, Assimilation und Assoziation analysiert.

Dieser Vorgang wird von der Erscheinung der sog. inneren Artikulation begleitet, deren Intensität von dem Automatisierungsgrad der genannten Vorgänge abhängt (vgl. LÖSCHMANN/PETZSCHLER 1979: 15 f.). Das Lesen ist ein aktiver Prozeß; es beruht nicht nur auf den Erkennungstätigkeiten, denn bei der Rezeption wirken die gleichen Mechanismen wie bei der Sprachproduktion. Vom psychologischen Standpunkt aus ist das Lesen als eine aktive Rekonstruktion des Textes anzusehen. Die Verstehensleistungen beruhen auf der Verarbeitung und Interpretation des Textes aufgrund von sprachlichen (der Grad der Sprachbeherrschung) und außersprachlichen (sachliches Wissen, individuelle Besonderheiten hinsichtlich der kognitiven Prozesse) Voraussetzungen (CHODKIEWICZ 1986: 24).

Der Betrachtung der Sprachtätigkeiten in der Opposition Rezeption—Produktion wird heute oft eine andere gegenübergestellt, in der die Sprachtätigkeiten als eine Interaktion verstanden werden. So ist das Lesen als eine Interaktion zwischen dem Text (Textautor) und dem Leser, eine „Konversation“ anzusehen, denn der Leser hat bestimmte Erwartungen und Vorstellungen, die er mit dem Text, bewußt oder unbewußt, konfrontiert. Aus der Anerkennung dieser Konzeption ergeben sich bestimmte didaktisch-methodische Implikationen, so wird z.B. die aktive Rolle des Lesers hervorgehoben und die Leseergebnisse werden im Hinblick auf die vorgenommene Zielstellung bestimmt (CHODKIEWICZ 1986: 51 ff).

1.2. Rolle und Funktion des Lesens im Fremdsprachenunterricht

In dem modernen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht wird sehr oft das Primat der mündlichen Sprachbeherrschung (Hören, Sprechen) anerkannt, aber auch die graphischen Sprachtätigkeiten (Lesen, Schreiben) dürfen nicht vernachlässigt werden. Die Rolle der Entwicklung des Lesens im Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus seiner Bedeutung in der Kommunikationspraxis. Die Mehrheit der Informationen entnehmen wir den gedruckten Texten (Zeitungen, Zeitschriften, Fachbücher). So ist das Lesen als „Mittel der Kenntnis- und Erkenntnisgewinnung“ anzusehen (Didaktik des Fremdsprachenunterrichts 1981: 258). Besonders heute, in der Zeit der fortschreitenden Internationalisierung des Lebens, der Zusammenarbeit und des zunehmenden Informationsaustausches auf verschiedenen Gebieten muß der Sprachunterricht den Kommunikationsbedürfnissen im produktiven, aber auch im rezeptiven Bereich gerecht werden.

Neben der Erkenntnisfunktion hat das Lesen im Prozeß der Fremdsprachenbeherrschung eine Mittlerfunktion — d.h. es ermöglicht den Erwerb fremdsprachiger und fremdsprachlicher Kenntnisse, es unterstützt das Einprägen sprachlicher Mittel und bildet eine Voraussetzung für die anderen Sprachtätigkeiten (Didaktik des Fu. 1981: 258).

1.3. Formen und Arten des Lesens

Der Begriff „Lesen“ wird in der Fachliteratur durch verschiedene Attribute näher bestimmt. Man spricht also von dem lauten und stillen, synthetischen und analytischen Lesen.

Zuerst muß man zwischen stillem (Informationsaufnahme und -verarbeitung ohne lautliche Umsetzung) und lautem (artikulatorisch-motorische Umsetzung der graphischen Zeichen) Lesen unterscheiden.

Lautes Lesen dient der Fremdinformation, beruht u.a. auf orthoepischen Fertigkeiten und kann deshalb nicht als zuverlässiges Kriterium für das Textverständnis angesehen werden.

Das Lesetempo ist relativ niedriger als beim stillen Lesen, das der Eigeninformation dient (vgl. Didaktik des Fu. 1981: 258; LÖSCHMANN/PETZSCHLER 1979: 27 ff.). Das laute Lesen wurde sehr stark in der audiolingualen Methode betont; heute wird es als eine besondere Fertigkeit angesehen, der in dem Unterrichtsprozeß nur eine begrenzte Rolle zugeschrieben wird (CHODKIEWICZ 1986: 29 ff.). In den Vordergrund tritt das **stille Lesen** als repräsentativ für diese Sprachtätigkeit.

Das stille Lesen wird weiter spezifiziert. Nach der Dominanz der Prozesse, die das Lesen begleiten nennt man **synthetisches** (=komplexes automatisches Erfassen der Sprachzeichen ohne bewußte Analyse derer und ohne Übersetzung) und **analytisches Lesen** (=mittelbares Verstehen, bewußte Analyse der Sprachzeichen) (siehe LÖSCHMANN/PETZSCHLER 1979: 29–21; Didaktik des Fu. 1981: 261 f.).

Nach dem Umfang und der Tiefe des Sinnerfassens werden folgende Realisierungsformen des stillen Lesens genannt:

- *orientierendes* Lesen (Gewinnung des ersten Überblicks über den Text bzw. das Suchen nach bestimmten Informationen);
- *kursorisches* Lesen (es setzt eine bewußte Selektion voraus, erfaßt werden die jeweils unter einem bestimmten Aspekt relevanten Informationen);
- *totales* Lesen (vollständiges Erfassen der Textinformationen) (LÖSCHMANN/PETZSCHLER 1979: 31–33; Didaktik des Fu. 1981: 262 f.).

2. ZIELSTELLUNG BEI DER LESEENTWICKLUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – VERSCHIEDENE ANSÄTZE

Das Lesen ist zwar nur eine von den sprachlichen Tätigkeiten des Menschen, wenn man aber bedenkt, daß wir den größten Teil aller Informationen und auch des Wissens dem Lesen verdanken, so wird die Bedeutung, die es ihm im Unterricht zukommen sollte, offensichtlich. DESSELMANN und HELLMICH betonen nachdrücklich, daß „das Ziel des Leseunterrichts die Entwicklung eines

solchen Könnensniveaus sein muß, das das Lesen fremdsprachiger Originaltexte mit Gewinn in einer angemessenen Zeit erlaubt" (Didaktik des Fu. 1981: 263).

Eine so verstandene Lesekompetenz setzt voraus die schnelle Zuordnung der graphischen Zeichen zu den Bedeutungen einerseits, und die zügige Informationsaufnahme, -speicherung und -weitergabe andererseits.

Diese allgemeine Zielsetzung wird im Unterricht konkretisiert und aufgrund von der verschiedenen Aufgabenstellung und den verschiedenen Übungsverfahren realisiert.

Das stille Lesen zur Eigeninformation als Ziel bei der Entwicklung der Lesefähigkeit im Fremdsprachenunterricht soll durch die weiterführende Funktion des Lesens ergänzt werden. Stilles Lesen ist nämlich auch als Grundlage für die Fremdinformation (Informationsweitergabe) anzusehen (vgl. LÖSCHMANN 1985: 8 f.).

Dabei setzt man den Erwerb der Lesetechnik voraus und nimmt an, daß das Lesen in der Muttersprache ein Lebensbedürfnis bzw. eine Lebensgewohnheit bedeutet. Erst auf dieser Grundlage kann man das Leseverständnis im Fremdsprachenunterricht aufbauen, und zwar in verschiedenen Richtungen; einerseits Lesen, schwerpunktmäßig betont, aber integriert mit anderen Sprachtätigkeiten (fachsprachlich oder nicht fachspezifisch orientiert), andererseits das reine Leseverständnis ausgerichtet auf die Fachliteratur (ARMALEO-POPPEL 1981).

Bei der letztgenannten Zielstellung ist es u.a. nötig, den Lernenden bestimmte Analyseformen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen:

- fremde Texte zu lesen, ohne daß man jedes unbekannte Wort im Wörterbuch suchen muß;
- den Text zu durchschauen, d.h. die inhaltlichen Zusammenhänge und die Absichten des Autors zu erkennen;
- Textinformationen durch Analyse gründlich zu erarbeiten (Lesen und Verstehen 1980).¹

In den letzten Jahren werden in der methodischen Literatur Stimmen laut, die eine Umorientierung in dem Leseunterricht, einen Paradigmenwechsel² in der Theorie und Praxis fordern (CHODKIEWICZ 1986, Kap. 4; SCHWERDTFEGER 1981). Diese Postulate ergeben sich aus den Mängeln der meisten Methoden und Konzeptionen, die größtenteils im Strukturalismus wurzeln, behavioristisch fundiert, form- und nicht inhaltsorientiert sind. Als Ausweg aus dieser

¹ Das 3. Heft aus der Studienreihe „Deutsch als Fremdsprache" (Lesen und Verstehen) ist der Analyse von Sachtexten gewidmet. Es bringt eine Vielfalt von Verfahren zur formalen und inhaltlichen Textanalyse und zur Textauswertung. Alle Analyseformen werden an Beispielen veranschaulicht.

² Der Begriff bedeutet den Wechsel von Methoden mit Systemcharakter.

Sackgassensituation werden alternative Wege aufgezeigt: ethnographische Forschung, Ansätze der pädagogischen Interessentheorie und Adaptation von Methoden der Grundschulpädagogik (SCHWERDTFEGER 1981: 255–284). Lesen, verstanden als Kommunikation, ist eine interaktionale Beziehung zwischen dem Subjekt (der Leser) und dem Gegenstand (der Text, der Autor). Die Auseinandersetzung mit einem geschriebenen Text hängt von dem Interesse des Lesers ab, so ist die Entwicklung von Leseinteresse als eine wichtige Aufgabe im Leseunterricht anzusehen, denn nur das interessierte Subjekt hat Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit.

Von der ethnographischen Forschung erwartet man, daß sie z.B. „Verfahren zur Bereitstellung von Kriterien für die Wahrnehmung kulturspezifischer Kriterien in einem Text L_2 “ [=Fremdsprache – M.S.] liefert (SCHWERDTFEGER 1981: 268).

Es ist auch zu fragen, inwieweit die funktionalen und funktional angemessenen Lesestrategien von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden können. Weil die Parallelen sich feststellen lassen, so erwartet man von der Prüfung nationaler und internationaler Grundschulmethoden zur Leseentwicklung in der Muttersprache wertvolle Anregungen zur Entwicklung effektiver Lesemethoden in der Fremdsprache.

3. TEXTE FÜR DIE LESEENTWICKLUNG

3.1. Allgemeine Bemerkungen

Im Zentrum der sprachlichen Kommunikation steht der Text, in der phonischen bzw. graphischen Form, und er bestimmt in einem starken Maße auch den Leseprozeß.

APELT versteht den Text als „das inhaltliche Kernstück einer sinnvollen sprachlichen Kommunikation, als einen subjektiv und objektiv bedingten Teilausschnitt aus der jeweiligen – individuell wie gesellschaftlich determinierten – Lebensrealität“ (1986: 6). Ein so verstandener Text erfüllt didaktische und pädagogische Aufgaben, realisiert die Einheit von Bildung und Erziehung, bildet die Voraussetzung zum Erwerb fremdsprachigen Könnens und zur Erziehung der Lernenden.

Die didaktisch wichtigste Funktion des Textes ist die Möglichkeit der direkten Sinnentnahme, was sowohl durch inhaltliche als auch sprachliche Schwierigkeiten verhindert werden kann. Bei der Textgestaltung und -auswahl muß daher der dem Aufnahmevermögen des Lesers adäquate sachliche und sprachliche Schwierigkeitsgrad beachtet werden (vgl. LÖSCHMANN/PETZSCHLER 1979; Didaktik des Fu. 1981).

3.2. Die Beschaffenheit der Texte

3.2.1. Die formale Beschaffenheit

In den weiteren Ausführungen werden folgende Aspekte der formalen Gestaltung des Textes berücksichtigt:

- die innere Form des Textes;
- die äußere Form des Textes.

Zur inneren Form

Unter diesem Begriff wird die sprachliche Form im engeren Sinne (Wort- und Satzebene) und die Textstruktur zusammengefaßt. **Wörter** als Bausteine der Sprache sind bei dem Auseinandersetzen mit dem Text und bei der Bestimmung der Lesbarkeit (verstanden als Textschwierigkeitsgrad) von besonderer Bedeutung. Gruppirt man die Wörter nach ihrer Funktion, so ist der Text um so verständlicher je mehr Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Konjunktionen usw.) er prozentual enthält. Der hohe Prozentsatz von Inhaltswörtern (Substantive, Adjektive, Verben, Adverbien) bedeutet meistens die Häufung von Fakten und Begriffen und erschwert das Textverstehen.

Beim Lesen eines Textes spielt auch die Wortfrequenz eine wichtige Rolle. Allgemein bekannt ist, daß der Schwierigkeitsgrad des Textes von der Zahl der weniger bekannten Vokabeln abhängt. Es besteht außerdem eine enge Beziehung zwischen der durchschnittlichen Wortlänge (Zahl der Silben im Text dividiert durch die Zahl der Wörter), dem Prozentsatz der kurzen und langen Wörter als auch dem Verhältnis zwischen den konkreten und abstrakten Wortbegriffen im Text und seiner Verständlichkeit (vgl. BAMBERGER/ VANECEK 1984: 37 ff.).

Im lexikalischen Bereich wird oft als Bestimmungskriterium für die Textschwierigkeit die Prozentzahl der unbekanntenen (neuen) Wörter im Text genannt. Damit wird aber nur die quantitative Seite des Problems erfaßt, denn die unbekanntenen Wörter können dem Lernenden unterschiedliche Schwierigkeiten bei der Erschließung bereiten (vgl. LÖSCHMANN/PETZSCHLER 1979: 45). Die Zuverlässigkeit dieses Kriteriums wird auch von LÖSCHMANN (1985: 18) bezweifelt, denn einerseits wird als bekannt der Wortschatz vorausgesetzt, der im Unterricht vermittelt wurde, was nichts über die Kenntnisse der einzelnen Schüler besagt und andererseits wird das unbekanntene Wort als „neu“ erkannt, so oft es im Text vorkommt und die Liste der unbekanntenen Wörter enthält jedes Wort nur einmal.

Neben den quantitativen Angaben muß man auch die qualitativen berücksichtigen, z.B. Relevanz der unbekanntenen Wörter im Text im Hinblick auf das Rezeptionsziel und auf die Erschließungsmöglichkeiten.

Wenn man von sprachlicher Schwierigkeit oder Verständlichkeit des Textes

spricht, so muß man auch die **Satzlänge und Satzkonstruktion** beachten. Die allgemeine Auffassung: „Je länger der Satz ist, desto schwieriger ist es ihn zu verstehen“, muß man ergänzen, denn einerseits sind längere Sätze, die aus der Anreihung von einfachen Sätzen bestehen, leichter zu verstehen als ein kürzeres aber kompliziertes Satzgefüge, andererseits sind zwei Einzelsätze schwieriger zu verstehen, als wenn sie eine Satzverbindung bilden. Entscheidend für die Textschwierigkeit ist also nicht nur die Satzlänge, sondern auch die Satztiefe.

Es gibt noch eine weitere wort- und satzübergreifende Sinngestaltung, die die Textrezeption weitgehend beeinflusst: es ist die **Textstruktur** bzw. die Textkomposition — d.h. Gegliedertheit, Folgerichtigkeit, Dichtheit der Informationen. Alle obengenannten Faktoren bilden einen Indikator der gesamten sprachlichen Schwierigkeit des Textes.

Zur äußeren Form

Die Auseinandersetzung mit einem Text kann auch durch seine optische Gestaltung erleichtert bzw. erschwert werden. Die graphische Anschaulichkeit und äußere Gliederung in Absätze können als unterstützende Faktoren beim Leseverstehen wirken. Ein besonderes Problem ist das Druckbild. Die Lesbarkeit des Druckbildes wird u.a. bestimmt durch: den Schriftschnitt (mager, halbfett, fett), die Schriftgröße, den Buchstaben- und Wortabstand, den Zeilendurchschuß, die Zeilenbreite, den Wechsel von Schriften innerhalb des Satzes (BAMBERGER/VANECEK 1984: 47).

Die moderne Drucktechnik ist heute imstande, den Anforderungen in dieser Hinsicht gerecht zu werden. Die Textverfasser müssen dagegen die Grundsätze der richtigen Textgestaltung beachten, denn die Gliederung in Absätze, beispielsweise kann sich sowohl positiv als auch negativ auf das Textverstehen auswirken. Mit recht betonten BAMBERGER und VANECEK (1984: 48—49): „Während Texte ohne Absätze oder mit zu langen Absätzen eintönig, ermüdend und daher nicht verständnisfördernd wirken, bringen zu viele Abschnitte zu viele Unterbrechungen des Gedankenflusses und stören dadurch die Erfassung des Sinnzusammenhanges“.

3.2.2. Die inhaltliche Beschaffenheit

Wenn man von einem Text sagt, daß er schwierig oder schwer verständlich sei, denkt man dabei meistens an den Inhalt. Es gibt aber kaum objektiv meßbare Faktoren der inhaltlichen Schwierigkeit, abgesehen von manchen quantitativen Merkmalen wie z.B. die Häufigkeit des Auftretens von Ideen oder Fakten. Im allgemeinen kann aber festgestellt werden, daß die sprachliche Schwierigkeit auch ein Indikator für die inhaltliche Schwierigkeit ist, was besonders bei Fach- und Sachtexten zutrifft (Vgl. BAMBERGER/VANECEK

1984: 49). Manchmal wird als Kriterium für die inhaltliche Schwierigkeit der Informiertheitsgrad des Lesers, seine Vertrautheit mit dem Textgegenstand angesehen. In dieser Hinsicht können die Texte:

- neue Bedeutungen einführen;
- neue Informationen über bekannte Tatsachen mitteilen;
- bekannte Tatsachen in neuem Licht präsentieren oder
- den bekannten Inhalt in der unbekanntem sprachlichen Form darbieten (LÖSCHMANN 1985: 16 f.).

Die letztgenannten Texte sind nur in dem Anfangsunterricht denkbar. Da aber die rezipierten Inhalte mit dem Wissen der Lernenden nur identifiziert werden müssen, motivieren sie die Rezeption keinesfalls.

Motivierend wirken nur solche Texte, die u.a. folgenden Anforderungen entsprechen: sie bieten interessante Neuigkeiten, weisen persönliche Relevanz auf, schaffen potentielle Identifikationen (APELT 1986: 9).

Bei der inhaltlichen Gestaltung der Lesetexte müssen auch didaktisch-methodische Prinzipien beachtet werden, wie z.B. Hinführung vom Einfachen zum Komplizierten, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Bericht zur Erörterung usw. (LÖSCHMANN/PETZSCHLER 1976: 43).

Die Rolle des Inhalts wird heute immer nachdrücklicher betont. APELT (1986) kritisiert sogar die Konzeption, nach welcher nicht Textinhalte, sondern kommunikative Verfahren in den Vordergrund treten.

3.3. Arbeit mit ausgewählten Textarten

3.3.1. Literarische Texte

Ein literarischer Text stellt eine künstlerische subjektive Widerspiegelung der sozialen und individuellen Wirklichkeit dar. Diese Textart wird im Unterricht meistens durch Sprichwörter, Märchen, Sagen, Lieder, Gedichte und Erzählungen repräsentiert. Ihr Einsatz erfolgt entsprechend der Unterrichtsstufe und der jeweiligen Zielstellung. Obwohl die literarischen Texte eine besondere Art von Texten bilden, betonen die Methodiker, weitgehend übereinstimmend, die Notwendigkeit der Beachtung, neben der Spezifik dieser Texte, der allgemeinen didaktisch-methodischen Prinzipien bei ihrer Behandlung im Unterricht (Didaktik des Fu. 1981; LÖSCHMANN/SCHRÖDER 1984).

Der literarische Text kann prinzipiell in zwei Funktionen im Fremdsprachenunterricht fungieren; als Rezeptionsvorgabe und als Sprechkanal. Wenn die Leseentwicklung als Schwerpunkt im Unterricht betrachtet wird, rückt die erste Funktion in den Vordergrund.

Bei der Voraussetzung, daß der literarische Text als Rezeptionsvorgabe angesehen wird, schlägt KAST (1984) vor, die Erkenntnisse der Rezeptions-

forschung im Unterrichtsprozeß zu berücksichtigen. Die wichtigste Erkenntnis auf diesem Gebiet ist die Feststellung, daß ein literarischer Text nicht „an sich“ existiert, sondern während des Leseaktes neu entsteht, er bedeutet nur das „Wirkungs-“ oder Sinnpotential, das der Leser individuell, nach seinen eigenen Vorerfahrungen, Erwartungen, Fähigkeiten, Kenntnissen usw. konkretisiert. Die Auseinandersetzung mit dem Text wird für den Lernenden spannend, weil er seine eigenen Rezeptionsbedingungen in den Lese- und Verstehensprozeß einschließt. Der Leser muß aber auf den Rezeptionsakt inhaltlich (z.B. Biographie des Dichters, Erklärungen zur Epoche und Situation, in welcher das Werk entstanden ist) und sprachlich (Vermittlung oder Reaktivierung von Wörtern und Begriffen, die das notwendige sprachliche Verständnis sichern) vorbereitet werden. Erst dann erfolgt die erste Rezeption (als Hauslektüre oder im Unterricht) mit der Kontrolle des globalen Textverständnisses. Die sich daran anschließende vertiefte Rezeption, durch Orientierungsaufgaben bzw. -fragen gelenkt, kann mit einem Versuch der Interpretation, keiner einzig verbindlichen jedoch, verbunden werden. Wenn der Text nur als Rezeptionsvorgabe betrachtet wird, kann die Interpretation bzw. der Gedankenaustausch in der Muttersprache erfolgen.

3.3.2. Sach- und Fachtexte

Der Einsatz von Sach- und besonders von Fachtexten im Fremdsprachenunterricht muß adressatenabhängig sein, denn die Vertrautheit der Lernenden mit einem Fachgebiet bildet eine bedeutende Voraussetzung bei der Lernzielbestimmung und demnach der Gestaltung des Leseunterrichts. Deshalb empfehlen sich Fachtexte u.a. im fachbezogenen Unterricht, wenn die Fachkenntnisse der Lernenden gewährleisten, daß keine auf Sachproblemen beruhenden Verständnisschwierigkeiten auftreten. Als wichtige Kriterien bei der Textauswahl nennt **BUHLMANN** (1981: 59 ff.) folgende:

- den Spezialisierungsgrad hinsichtlich der verschiedenen Themen und Fächer und auch der Komplexität der Information innerhalb eines Themas;
- die Verständlichkeit des Textes — d.h. Einfachheit der sprachlichen Formulierung, Prägnanz im Ausdruck, die innere logische Gliederung des Textes und die äußere Ordnung des Textes;
- außersprachliche Entschlüsselungshilfen typo- und topographischer Art: Druckbild, Absätze, Zeichnungen, Tabellen usw.

Die Berücksichtigung der obengenannten Kriterien bei der Textauswahl unterstützt das Textverständnis, zu dem man jedoch durch die Textanalyse kommt. Zu nennen wären u.a. folgende Analyseformen, die je nach der jeweiligen Zielbestimmung verwendet werden können: die Textmarkierung, der Konspekt, die Zusammenfassung, die Gliederung (inhaltliche und logische), die Textstrukturskizze, das Exzerpt (vgl. dazu Lesen und Verstehen 1980).

Es muß aber betont werden, daß die Auseinandersetzung mit dem Fachtext durch das Sachinteresse der Lernenden entscheidend beeinflußt wird. Wenn der Text die Erwartungen der Lernenden erfüllt, kann man mit positiven Leseergebnissen und dauerhaften Lerneffekten rechnen.

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die obigen Überlegungen zur Leseentwicklung im Fremdsprachenunterricht sind natürlich selektiv und skizzieren nur manche Aspekte des Problems. Die abschließende Feststellung über die Abhängigkeit der Lerneffekte von der Einstellung und Interessiertheit des Lernenden führt zu einem Faktor, der einer speziellen Behandlung bedarf, nämlich zu dem Leser. Zu berücksichtigen wären hier u.a. die Sprache des Lesers, der Bildungsgrad, das Vorwissen, die Leseleistung, die Denkleistungen im Leseprozeß, die Lesertypen (z.B. soziologisch gruppiert) und auch Wege zu einer erfolgreichen Leseerziehung.

LITERATUR

- Armaleo-Popper, L. (1981): *Verschiedene Ansätze beim Lernziel Leseverständnis*. In: *Lesen in der Fremdsprache*. München, S. 8–16.
- Apelt, W. (1986): *Psychologische Probleme und Erkenntnisse zur Textauswahl für den fremdsprachigen Lehr- und Lernprozeß*. In: *Glottodidactica XVIII*, S. 5–11.
- Bamberger, R./Vanecek, E. (1984): *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben*. Diesterweg, Wien, Frankfurt/M.
- Buhlmann, R. (1981): *Das Lesen von Fachtexten*. In: *Lesen in der Fremdsprache*. München, S. 55–124.
- Bechtel, Ch./Simson, E. (1980): *Lesen und Verstehen. Deutsch als Fremdsprache 3*. Dortmund.
- Chodkiewicz, H. (1986): *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa.
- Didaktik des Fremdsprachenunterrichts* (1981) Deutsch als Fremdsprache. Leipzig.
- Kast, B. (1984): *Literatur im Unterricht*. München.
- Löschmann, Marianne (1985): *Vom Lesen zum Sprechen*. Leipzig.
- Löschmann, Martin/Petzschler, H. (1979): *Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen*. Leipzig.
- Löschmann, Martin/Schröder, G. (1984): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig.
- Schwerdtfeger, I. C. (1981): *Prolegomena für einen Paradigmawechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L₂*. In: *Lesen in der Fremdsprache*. München.