

DaF auf den Kopf gestellt

Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität

Mario Saalbach

1. Sprachlehrveranstaltungen an spanischen Universitäten – ein Situationsbericht zur Einleitung

Die Situation von Sprachlehrveranstaltungen an Universitäten, insbesondere im Rahmen der Fremdsprachenphilologien, dürfte in den meisten Fällen weitgehend ähnlich sein. Einerseits betrachtet es die Universität nicht als ihre primäre Aufgabe, sich quasi wie eine Sprachschule um die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu kümmern, andererseits muß sie aber die Tatsache berücksichtigen, daß die Fremdsprache für ihre Studenten ein wichtiges Arbeitsinstrument, in den Fremdsprachenphilologien das wichtigste überhaupt, darstellt, sie also in gewisser Weise geradezu dazu verpflichtet ist, dieses Instrument bereitzustellen bzw. wenigstens dazu beizutragen, daß ihre Studenten es sich zu eigen machen können. Das allgegenwärtige Problem des Zeitmangels schlägt auch hier zu Buche: Wo Studiengänge immer weiter verkürzt und in ein reglementierendes Korsett aus knapp bemessener Regelstudienzeit und Höchststudiendauer gezwängt werden, muß man sich sehr wohl überlegen, wie viele Veranstaltungsstunden man der Sprachvermittlung zur Verfügung stellen kann, ohne

daß dadurch die Substanz der eigentlichen Studieninhalte allzu sehr zusammenschrumpfen würde. Inwieweit aber diese Studieninhalte überhaupt sinnvoll behandelt werden können, solange die Studenten keine ausreichende Kompetenz in der Fremdsprache besitzen, ist dabei eine nicht unerhebliche Frage, die vor allem jene Fremdsprachenphilologien betrifft, die bei ihren Studienanfängern nur von geringen oder vielleicht sogar überhaupt keinen Kenntnissen in der Fremdsprache ausgehen können.

Als Beispiel dafür mag die Situation der Germanistik in Spanien dienen. Deutsch wird hier als Schulfach erst seit neuestem und an noch sehr wenigen Gymnasien unterrichtet und war bisher, abgesehen von Ausnahmefällen, nur an den deutschen Schulen in einigen größeren Städten vertreten. Außer den Abiturienten dieser Schulen und mitunter auch Kindern aus zurückgekehrten Emigrantenfamilien, die das Schulsystem eines deutschsprachigen Landes durchlaufen haben, hat das Gros der Studienanfänger in der spanischen Germanistik heute praktisch kaum irgendwelche verwertbaren Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Aber auch wenn sich das Schulfach Deutsch in absehbarer Zukunft an den spanischen Gymnasien

einmal als zweite Fremdsprache etabliert haben wird, wird man nach sechs (oder, je nach persönlicher Kombination im Wahlpflichtbereich, auch nur zwei) Schuljahren Deutschunterricht mit vier, in zweisprachigen Autonomen Gemeinschaften wie dem Baskenland sogar nur drei Wochenstunden kaum davon ausgehen dürfen, daß die Deutschkenntnisse der Studienanfänger so gut sind, daß sie ohne weiteres einer Lehrveranstaltung in deutscher Sprache folgen können. Und das ist der Anspruch spätestens für die Veranstaltungen des Hauptstudiums. Es gilt also, das bestehende Defizit bis dahin entsprechend auszugleichen.

An den meisten spanischen Universitäten beträgt die Regelstudienzeit für das Hauptfachstudium Germanistik, wie auch für die anderen Fremdsprachenphilologien, vier Jahre (jeweils zwei Jahre Grund- und Hauptstudium), in denen rund 300 *créditos* absolviert werden müssen, also rund 3000 Veranstaltungsstunden. Innerhalb dieses Rahmens muß in aller Regel neben der Sprache der Hauptfachphilologie mindestens eine weitere als Nebenfach belegt werden. An der Universität des Baskenlands (UPV/EHU), auf deren Situation ich mich im weiteren beziehen werde, sind derzeit (WS 1997/98) in diesem Rahmen rund 350 Studenten im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache immatrikuliert. Nach Maßgabe des Hochschulrahmengesetzes bedeutet das für diese Studenten, daß sie in einem verbindlichen Minimum von 120 Veranstaltungsstunden Grundkenntnisse der deutschen Sprache und Literatur erwerben sollen. Auch wenn die Universitäten dieses Minimum z. T. erheblich erweitert haben (an der Philologischen Fakultät der UPV/EHU z. B. auf 120 Sprach- und 60 Literaturkursstunden, die im Wahlpflichtbereich noch um weitere 60 Sprach- und 60 Literaturkursstunden ergänzt werden können), ist das – zumin-

dest in der Germanistik und vom Bekanntheits- bzw. Unbekanntheitsgrad der zu Grunde liegenden Sprachen her vergleichbaren Philologien – ein schier aussichtsloses Unterfangen, bei dem gegenwärtig kein zufriedenstellendes Sprachniveau zu erreichen ist. Die Veranstaltungen zur Literatur werden dementsprechend, weitgehend unter Verwendung von Übersetzungen, auf spanisch abgehalten.

Ein Hauptfachstudium der Germanistik gibt es an der UPV/EHU bisher noch nicht. Es existiert allerdings bereits der Studienplan, der im Falle einer Einführung des Fachs zugrunde gelegt werden soll. Aber auch hier zeigen die im Grundstudium zur Verfügung stehenden 360 Sprachkursstunden, daß es unter den genannten Voraussetzungen und bei Anwendung der üblichen Lehrkonzeptionen kaum möglich sein dürfte, die Studenten bis zum Beginn des Hauptstudiums sprachlich so weit zu fördern, daß sie in der Lage sind, eine Vorlesung auf deutsch zu verstehen. Darüber hinaus ergibt sich als weiteres Problem, daß es in einer Hauptfachgermanistik besonders wichtig ist, möglichst früh über eine Lesekompetenz in der Fremdsprache zu verfügen, damit in den Literaturkursen des Grundstudiums wenigstens einzelne Texte (und wenn vielleicht auch nur auszugsweise) schon in deutscher Sprache gelesen werden können, statt daß man auf Übersetzungen zurückgreifen muß.

2. Problemstellung

Angesichts einer solchen Ausgangssituation stellt sich zunächst einmal bezüglich des DaF-Unterrichts für die Nebenfachgermanisten die Frage, inwieweit es nicht möglich ist, ein effektiveres Unterrichtskonzept zu entwickeln, das es den Lernern trotz der eindeutigen institutionellen Grenzen erlaubt, nach Absolvierung der zur Verfügung stehenden 120–

180 Veranstaltungsstunden ein zufriedenstellenderes Sprachniveau zu erreichen, als das bisher der Fall ist. Eingehende Überlegungen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache an der UPV/EHU haben zu der Überzeugung geführt, daß zu diesem Zweck einerseits eine deutliche Einschränkung der zu berücksichtigenden Fertigkeiten stattfinden muß, andererseits diese Beschränkung aber der späteren Förderung anderer Fertigkeitsbereiche Rechnung tragen bzw. sich nicht negativ auf sie auswirken sollte. Orientiert man sich an den Bedürfnisprioritäten im universitären Bereich der Philologien, so bietet sich in dem abgesteckten Rahmen die weitgehende Beschränkung auf die Fertigkeit des Leseverstehens an. Während es nicht möglich ist, in 120–180 Deutschkursstunden alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) zufriedenstellend zu fördern, kann man sehr wohl davon ausgehen, daß die Studenten in dieser Zeit ein umfassendes Leseverständnis erwerben können. Das käme auch den anschließenden Literaturkursen zu Gute, die dann verstärkt auf der Lektüre deutschsprachiger Originaltexte aufbauen könnten.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen unter Beachtung der Zielsetzungen wurde im Sommer 1996 eine Forschungsgruppe ins Leben gerufen.¹ Dabei geht die Aufgabenstellung der Forschungsgruppe allerdings über den Rahmen der Neben-

fach-Germanistik hinaus und zielt ab auf die Anwendung des in der Entwicklung befindlichen Konzepts auch in einer zukünftigen Germanistik als Hauptfach, in der dann alle vier Fertigungsbereiche berücksichtigt werden müssen. Hier geht die Arbeitshypothese der Forschungsgruppe davon aus, daß der Erwerb der Fertigkeiten Hören, Schreiben und Sprechen sehr viel effektiver und schneller ablaufen kann, wenn er auf der Grundlage eines schon existenten Leseverstehens aufbaut, weil damit ein umfassendes sprachliches Bezugssystem zur Verfügung steht, das von vornherein eine systematische Einordnung der zu aktivierenden sprachlichen Elemente ermöglicht und damit einen die Sinnbildung und das Verständnis fördernden Bedeutungskontext schafft, der sich bei anderen gängigen Sprachlehr- und -lernverfahren erst zeitraubend konstituieren muß.

3. Theoretische Grundlagen

In den letzten Jahren hat verstärkt eine Auswertung von zum Teil weit zurückliegenden Forschungsergebnissen stattgefunden hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Theoriebildung in der Spracherwerbs- und in der Sprachlehrforschung. Paradigmatisch sei hier vor allem auf die Veröffentlichungen von Ernst Apeltauer, Gerard J. Westhoff und Henning Wode hingewiesen.² Ein wesentliches Anliegen dieser Autoren ist der Versuch festzustellen, inwieweit sich

-
- 1 Neben dem Vf. dieses Artikels gehören der Forschungsgruppe Dr. Erich Huber und, seit Dezember 1997, Waltraud Kirste an, beide wie der Vf. Dozenten im Fachbereich DaF an der Universität des Baskenlands. Das Projekt wird von der Universität des Baskenlands seit Dezember 1996 unter den Projektnummern UPV 103.130-HA 099/96 und UPV 103.130-HA 155/97 finanziell gefördert.
 - 2 Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1987. – Westhoff, Gerard J.: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Hueber, 1987. Wode, Henning: *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber, 1993 (Erstveröffentlichung 1988 unter dem Titel: *Einführung in die Psycholinguistik*).

der Erwerb einer Fremdsprache von dem der Muttersprache und vom natürlichen Zweitspracherwerb unterscheidet bzw. welche Gemeinsamkeiten diese verschiedenen Spracherwerbstypen besitzen. Man kommt aufgrund der vorgelegten Dokumentationen und Argumente unsicher zu dem Schluß, daß hier eher die Gemeinsamkeiten überwiegen, diese Tatsache und die sich daraus ergebenden Konsequenzen aber im Fremdsprachenunterricht bisher weitgehend ignoriert oder einfach zu wenig berücksichtigt werden.

So führt etwa Wode aus, daß die im Fremdsprachenunterricht traditionell vorgenommene Trennung zwischen *intuitiver* und *bewußter* Lernweise nicht dem Umstand entspricht, daß es sich hier allem Anschein nach nicht um getrennte Lernsysteme handelt, sondern eher »um ein Kontinuum mit zwei extremen Ausprägungen« (Wode 1993: 57f.). Denn – so ebenfalls in diesem Zusammenhang –

»Vergleiche zwischen Schülern im Fremdsprachenunterricht und Lernern, die eine zweite Sprache unter natürlichen Bedingungen erwerben, zeigen, daß jene Fähigkeiten, die Lerner unter natürlichen Bedingungen für das Meistern einer Sprache aktivieren, auch im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen und dort auch tatsächlich wirksam werden« (Wode 1993: 16).

Dazu ist es aber äußerst wichtig, daß der Spracherwerb in einem für die Lerner bedeutungsrelevanten Kontext stattfindet, der auch ihren affektiven Bedürfnissen entgegenkommt. Diese Voraussetzungen sieht Apeltauer vor allem in informellen Situationen erfüllt:

»Lernen in informellen Situationen findet meist in einem durchschaubaren Kontext statt, der von den Lernern mit positiven sozialen Werten assoziiert wird und eng mit dem Lernermodell (z. B. einem Gleichaltrigen, einem Jugendlichen oder Erwachsenen) verbunden ist.« (Apeltauer 1987: 22)

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht hingegen läßt den nützlichen Effekt einer affektiv positiven Lernsituation außer Acht, denn dort

»werden Grammatik und formale Aspekte der Sprache vermittelt, indem die Schüler angehalten werden, zuzuhören, zu wiederholen und zu variieren (pattern drill). Was im Unterricht oft als Kommunikation gilt, würde außerhalb des Klassenzimmers kaum so bezeichnet.« (ebd.)

Aus den unzweifelhaften Vorteilen des informellen Lernens leitet Apeltauer die Notwendigkeit ab, »informelles Lernen auch im Unterricht zu ermöglichen« (ebd.).

Eine Sprache ist eben mehr als nur ein Katalog von Vokabeln und grammatischen Strukturmodellen. Genauso wichtig wie das linguistische System sind die kulturellen und gesellschaftlichen Konventionen, die etwa das Zusammenleben mit und den Kontakt zu den Mitmenschen regeln und vor deren Hintergrund jenes erst zu seiner vollen Bedeutung gelangen kann, weil es erst durch sie und vor ihnen die Abtönungen und Nuancierungen erfährt, welche die mit seiner Hilfe formulierten verbalen Äußerungen in unterschiedlichen Situationen jeweils adäquat erscheinen lassen.

»Eine Sprache lernen heißt: ein System und seine konventionellen Zuordnungen erschließen. Spracherwerb ist Strukturwerb, und nicht das Auswendiglernen einer Liste isolierter Vokabeln oder Satzmuster.« (Wode 1993: 37)

Die häufig eher einer Dressur als einem wirklichen Spracherwerbsprozeß ähnelnden traditionellen Lehrverfahren gehen in aller Regel davon aus, daß Sprachen durch Imitation erlernt würden, daß also der fremdsprachliche *input* mit dem Lerner-*output* identisch sei. Diese Annahme, die in der Tat die bisher üblichen Lehrmethoden mit ihrer Tendenz zum »ganzheitlichen Reproduzie-

ren vorgegebener Äußerungen« (Wode 1993: 296) weitgehend rechtfertigen würde, hat sich allerdings inzwischen als Irrtum erwiesen. Wie Wode überzeugend argumentiert, ist zwischen *input* und *output* eine Verarbeitungsphase geschaltet, die dazu führt, daß der *input* vom Lerner in mentale Repräsentationen umgearbeitet wird, die dann später zum Verstehen der Sprache wie auch zur eigenen Sprachproduktion abgerufen werden können. Ausschlaggebend für den tatsächlichen *output* ist dabei nicht etwa der *input*, sondern der Erfolg des Verarbeitungsprozesses und das Ergebnis, zu dem er geführt hat.

»Die Kreativität des Lerners besteht darin, aus dem *Input* auszuwählen und das Ausgewählte eigenständig zu verknüpfen. D. h., der Lerner verarbeitet die registrierten sprachlichen Signale, ehe sie ihm für die eigene Verwendung zur Verfügung stehen. Die entscheidende Einsicht ist, daß hier eine Ver- und Aufarbeitung des Input stattfindet, als deren Ergebnis letzten Endes eine Speicherung sprachlicher Information in Form von *mentalen Repräsentationen* im Gedächtnis erfolgt. Sie dienen dem Lerner für das Produzieren und Verstehen von Äußerungen in der Zielsprache.« (Wode 1993: 22)

Entscheidend ist hier letzten Endes die Erkenntnis, daß nicht Imitation das Grundprinzip des Sprachenlernens darstellt, sondern daß dieser Prozeß »durch Dekomposition von sprachlichem Input und durch die kreative Rekonstruktion der sprachlichen Strukturen« charakterisiert und in Gang gehalten wird (Wode 1993: 296). Drill-Übungen und das Auswendiglernen von Muster-Dialogen etwa erscheinen vor einem solchen Hintergrund mehr als fragwürdig. Ein wirklich lernerzentriertes Lehr- und – vor allem –

Lernmodell wird sich folglich sehr viel stärker, als das bisher der Fall ist, am natürlichen Spracherwerb orientieren müssen.

Was hier für die Gesamtheit des Fremdspracherwerbs gefordert wird, gilt natürlich entsprechend für die einzelnen Fertigkeitsebenen, in die er sich gliedert, und damit auch für das Leseverstehen, das uns hier besonders interessiert. Die Erkenntnisse der Rezeptionstheorie, wie sie Wolfgang Iser vor allem in seinem *Akt des Lesens* dargelegt hat¹, müssen so auch für das Lesen in der Fremdsprache berücksichtigt werden. Denn, so das Resümee von Heinz Wilms neuerlichen Forschungsergebnissen²:

»Die Leseprozesse [in der Mutter- und in der Fremdsprache], die wir bis vor kurzem so penibel getrennt gesehen haben, sind nämlich identisch, auch wenn beim Lesen in der Fremdsprache weniger sprachliche Vorkenntnisse aus eigenem Besitz zur Verfügung stehen und kulturelle Distanzen hinderlich sein können.«

Daraus ergibt sich die logische Forderung:

»Der Schüler soll lernen sein Bedürfnis nach Informationen, die in einem fremd- bzw. deutschsprachigen Text enthalten sind, zu befriedigen«. [...] Jeder soll sich seine Fragen selbst stellen, nicht vorgegebene Lehrerfragen beantworten müssen. Aufgabe einer Unterrichtung im Leseverstehen ist es also, Aktivitäten anzuregen und weiterzuentwickeln, durch die ein Leser/Lerner einen natürlichen Zugang zum Text findet, schon mit Beginn der Lese-prozedur eigene Vermutungen und Fragen zum Inhalt bildet, die im folgenden beantwortet, bestätigt oder korrigiert werden.«

Es müssen also einerseits im Unterricht die notwendigen Freiräume geschaffen werden, um den Lernern den kreativen Umgang mit Texten zu ermöglichen und

1 Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink (UTB), 1976.

2 Im Vorwort zu Westhoff: 1987, 9f.

diesen gezielt zu fördern. Andererseits gilt es, eine Reihe im traditionellen Fremdsprachenunterricht durchaus üblicher Handlungsweisen des Lehrers zu eliminieren, die sich auf das Leseverstehen äußerst negativ auswirken. Westhoff hat die »Twelve easy ways to make learning to read difficult« aus dem gleichnamigen Artikel von Smith & Goodman (1973) in vier (negative) Vorgehensmodelle zusammengefaßt und folgendermaßen auf den Punkt gebracht (Westhoff 1987: 67):

1. »Sorge dafür, daß jedes Wort richtig gelesen wird.« Denn dadurch wird das »Wort-für-Wort-Lesen« begünstigt, das den Blick für die wortübergreifende Textredundanz verstellt; außerdem wird so das Kurzzeitgedächtnis überlastet und der »Faden« geht verloren.
2. »Vermeide Raten. Sorge dafür, daß sehr sorgfältig gelesen wird.« Hierdurch wird die Zuhilfenahme von Eigenkenntnissen und die Aktivierung von Vorwissen weitgehend ausgeschaltet.
3. »Erwecke bei den Schülern den Eindruck, daß sie Fehler um jeden Preis vermeiden sollen«, wodurch man sie zu einem zu langsamen Lesen verleitet, was die natürlichen Phasen im Lese-prozeß wie Hypothesenbildung, -überprüfung und -korrektur nicht zuläßt.
4. »Wenn Fehler gemacht werden, verbessere sofort.« Auch hierdurch wird das »Wort-für-Wort-Lesen« begünstigt und die Bildung, Überprüfung und Korrektur von Hypothesen über den Text verhindert.

Als Empfehlung, wie diese inadäquaten Handlungsweisen zu vermeiden sind und im Gegensatz dazu die erwünschte Lesekompetenz der Lerner aufgebaut werden kann, macht sich Westhoff die Worte von Smith & Goodman zu Eigen:

»Gib dem Lernenden Gelegenheit, seinen eigenen Lernprozeß zu durchlaufen. Laß ihn viel Leseerfahrung machen, hilf ihm, Indizien im Text zu finden, wenn er sie selbst übersehen hat, und zeig ihm, wie er seine Hypothesen prüfen kann, wenn er die Möglichkeiten dazu selbst nicht erkennt.«

Nach Auswertung der Forschungsergebnisse von Smith (1971 und 1978) schließt Westhoff für das Leseverstehen, daß beim Erlernen der Muttersprache durch kontinuierliches Erstellen von Hypothesen über die bestehenden Regelmäßigkeiten ein komplexes Regelsystem aufgebaut wird, mit dem Zweck, »durch Vergrößerung der Regelzahl die bei folgenden Wahrnehmungen benötigte Menge an Information zu verringern«. Versucht man allerdings, diese Erkenntnis in der Unterrichtspraxis zu verwerten, stößt man auf das Problem, daß es äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, solche Kenntnisse bzw. Fertigkeiten in ausreichendem Umfang bewußt zu übermitteln (Westhoff 1987: 66). Ähnliches gilt für das Unterrichten von »Heuristiken« und »Denkregeln«, die nicht nur für das Leseverstehen von großer Bedeutung sind (Westhoff 1987: 68). Weiterhelfen könnte hier der Schluß Wodes hinsichtlich des Erlernens einer Zweit- oder Fremdsprache allgemein:

»Es scheint als leiteten Lerner – unbewußt – aus dem, was sie hören, Hypothesen über die Struktur der Zielsprache ab, als überprüften sie diese Annahmen systematisch und änderten sie schrittweise, bis sie sich mit der Struktur der Zielsprache decken.« (Wode 1993: 17)

Wenn es nicht möglich ist, für das Leseverstehen wichtige Techniken und Regeln auf bewußtem Wege zu vermitteln, dann muß man eben die schon von der Muttersprache her verfügbaren unbewußten Mechanismen nützen und aktivieren. Das würde sich u. a. mit der Auffassung von Smith decken, für den

»der Unterricht für den Schüler Möglichkeiten schaffen [soll] ›to get the opportunity to acquire a knowledge of redundancy by the only route that is open to him – by experience in reading«. Dadurch wird es dem Lernenden ermöglicht, seinen Besitz an Regeln mittels seiner *natürlichen* [Kursivierung Vf.] Wahrnehmungsstrategien aufzubauen und zwar so, daß er die frequentesten Regelmäßigkeiten als erste lernt. Praktisch heißt das: Konfrontiere den Lernenden mit viel authentischem Sprachmaterial« (Westhoff 1987: 66).

Westhoff selbst teilt diese Auffassung, nach der dem unbewußten bzw. intuitiven Lernen im Unterricht erheblicher Freiraum zugestanden werden sollte. Für ihn »lernen die Schüler vor allem dadurch, daß sie selber Probleme lösen« (Westhoff 1987: 91).

Es scheint sich so insgesamt abzuzeichnen, daß ein lernerzentriertes Unterrichtsmodell in letzter Konsequenz auf autonomes Lernen hinausläuft, was sich notwendigerweise auf die Funktion des Lehrers auswirkt und ihn zum Umdenken zwingt. Wenn durch eigenständiges Problemlösen gelernt werden soll, dann ist es

»die Aufgabe des Lehrers, dafür zu sorgen, daß genügend geeignete Probleme vorhanden sind und daß die Voraussetzungen für selbständige Schülerarbeit erfüllt sind. Es ist also nicht seine Aufgabe, Lösungen anzubieten. Anders gesagt: Es ist nicht seine Rolle, Kenntnisse zu übertragen, sondern die Fertigkeitsschulung zu organisieren, d. h. Übungen organisieren, stimulieren, steuern usw. und nicht erörtern oder dozieren« (Westhoff 1987: 91).

Kurioserweise ergibt sich daraus für den Lehrer eine fast paradoxe Situation: die Qualität seiner Lehre steht im proportional umgekehrten Verhältnis zur Notwendigkeit seiner Intervention in der Klasse. D. h. je besser er ist, um so überflüssiger macht er sich selbst.

Nach Wode muß die Fremdsprachendidaktik unbedingt »all jene Umstände [be-

rücksichtigen], die zur Herausbildung der für Sprachenlernen relevanten affektiven Grundlagen führen« (Wode 1993: 331), und das ist vor allem auch dort unerlässlich, wo selbständige Lernprozesse in Gang gebracht werden wollen. U. a. bedeutet das letzten Endes, daß das zu Lernende für den Lerner relevant sein muß und der Bezug der Lernsituation zu seiner realen Lebenssituation für ihn möglichst klar durchschaubar sein sollte. Westhoff findet diese Erfordernis in van Parrerens Systemtheorie (1972) bestätigt:

»Van Parreren sieht als Endergebnis des Lernprozesses eine *Gedächtnisspur*. Eine solche Spur beschreibt er als »eine durch Lernen erworbene Verhaltenspotenz, eine Möglichkeit also, die sich im Verhalten der Person realisieren kann, aber sicher nicht in jedem Augenblick zu realisieren braucht. [...] Das betreffende [Gedächtnisspuren-] System wird leichter reaktiviert, je deutlicher der Zusammenhang zwischen der Situation, in der es gelernt wurde, und der aktuellen Situation ist. Deshalb ist es wichtig, das erwünschte Verhalten im Rahmen eines Verhaltensganzen üben zu lassen, das in bezug auf seine Handlungsstruktur möglichst viel Übereinstimmung mit dem Verhaltensganzen, in dem das Gelernte angewendet werden soll, aufweist.« (Westhoff 1987: 73f.)

Wo es sich, wie hier, um Lesen handelt, was in einer natürlichen oder informellen Situation immer nicht nur Fremderfahrung, sondern vor allem Selbsterfahrung impliziert, ist es auch in der Lernsituation unbedingt notwendig, daß der Aufgaben- und Übungskatalog es den Lernenden ermöglicht, über den Text hinauszugehen, damit sie »ihre eigenen Wahrheiten und Perspektiven schildern« können (Wicke 1994: 44).

Traditioneller Fremdsprachenunterricht ist u. a. deshalb so weit entfernt vom natürlichen Spracherwerbsprozeß, weil die Lehrer dort »von vornherein meist die zielgerechte Wiedergabe ganzer Sätze [verlangen] bzw. dessen, was gerade ge-

lernt und eingeübt wird« (Wode 1993: 45f.). Dabei handelt es sich in aller Regel um unter grammatischen Gesichtspunkten konstruierte Dialoge oder jeden realistischen Kontexts entbehrende Beispielsätze. Realitätsbezug und erkennbare Relevanz für die außerschulische Situation sind damit nicht gegeben. Und vor allem entspricht der natürliche Ablauf des Lernprozesses nicht diesem Muster. Wie bereits erklärt wurde, ist *input* eben nicht gleich *output*. Ganz im Gegenteil zum bisher im Fremdsprachenunterricht üblichen Vorgehen ist der Sprachproduktion beim natürlichen Erwerb (etwa der Muttersprache) eine ausgedehnte rezeptive Phase vorgeschaltet, die für den Lernprozeß von essentieller Bedeutung ist. Apeltauer beschreibt das für den natürlichen Zweitspracherwerb folgendermaßen:

»Geht man davon aus, daß Kontaktbereitschaft bei einem Lerner gegeben ist und auch Kontaktmöglichkeiten bestehen, so wird die Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenz [u. a.] davon abhängen, [...] ob er Gelegenheit hat, die kognitiven und affektiven Vorteile einseitiger Kommunikation vor allem in der Anfangsphase zu nutzen und zunächst sein Hörverstehen zu entwickeln, oder ob er, wie das z. B. in der Schule häufig der Fall ist, bereits früh zum Sprechen genötigt wird.« (Apeltauer 1987: 17)

Letzteres erweist sich dabei als Hindernis für die Herausbildung der erwünschten fremdsprachlichen Kompetenz. Als »einseitige natürliche Kommunikationssituationen« bezeichnet Apeltauer

»Sprachlernsituationen, in denen der L2-Lerner nur rezeptiv tätig ist, [...] weil der Lerner in ihnen (einseitig) darauf konzentriert ist, den Sinn von gesprochenen oder geschriebenen Texten zu erfassen bzw. zu rekonstruieren. Längere Zeit wurde angenommen, daß Hörverstehen die passive Seite des Sprachverarbeitungsprozesses und Sprechen dessen aktiver Part ist. Inzwischen weiß man jedoch, daß auch Hörverstehen und Lesen aktive Tätigkeiten sind

und außerdem wichtige Voraussetzungen für sprachliche Interaktionen, weil Äußerungen eines Interaktionspartners verstanden werden müssen, ehe darauf reagiert werden kann, gleichzeitig aber auch eigene Rede mit Hilfe dieser Tätigkeit beständig kontrolliert und korrigiert werden muß. Berücksichtigt man, daß viele Freizeitbeschäftigungen, wie z. B. Radio hören und Filme sehen, Bücher, Zeitschriften und Illustrierte lesen, ebenfalls zu dieser Interaktionsart gehören, so wird deutlich, daß der Anteil an einseitiger Kommunikation in informellen Sprachlernsituationen überwiegt.« (Apeltauer 1987: 16)

Gehen wir davon aus, daß »rezeptive Fertigkeiten Voraussetzungen für Produktionsprozesse sind« (Apeltauer 1987: 36), so erscheint es folgerichtig, auch für den Fremdsprachenunterricht zu fordern, daß informelle Sprachlernsituationen und die in ihnen vorherrschende einseitige natürliche Kommunikation vor allem im Anfängerunterricht gebührend berücksichtigt werden, und zwar in Form einer langen rezeptiven Phase, die der Produktion in der Fremdsprache vorgeschaltet wird. Nur so kann schließlich eine bedeutungsrelevante Sprachproduktion erzielt werden, die sich nicht in artifiziellen Konstrukten erschöpft, sondern zum Akt wirklicher Kommunikation hat reifen können. Für die Aussprache führt Wode einige Untersuchungsergebnisse an, die sich unschwer auf die anderen Fertigungsbereiche übertragen lassen dürften (Wode 1993: 132): Entgegen der Praxis, »phonetische Reproduktion vom ersten Unterrichtstag an« einsetzen zu lassen, wird in alternativen Versuchen »eine mehrwöchige, rein rezeptive Phase vorgeschaltet, in der die Schüler nur zuhören und verstehen sollen, aber nicht selbst zu sprechen brauchen«. Er verweist z. B. auf die Methoden der *total physical response* von Asher (1965) oder des *natural approach* von Terrell (1977) sowie auf die Ansätze von Postovsky (1977) und Gary (1975), die

ihre Lehrverfahren sämtlich damit begründen, »daß Kinder unter natürlichen Bedingungen sowohl beim L1- wie beim L2-Erwerb zunächst ein gutes Maß an Dekodierfähigkeit entwickeln, ehe sie anfangen, selbst zu sprechen«. Erste auswertende Studien kommen bereits zu dem Schluß, »daß die Schüler bei verzögertem Sprechbeginn die Aussprache nicht schlechter, z. T. sogar besser als jene Kontrollgruppen lernen, die von Anfang an sprechen mußten«.

4. Konsequenzen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Ein moderner methodischer Ansatz für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts kann nicht umhin, die genannten Ergebnisse der Spracherwerbsforschung gebührend zu berücksichtigen, wenn er nicht von vornherein hoffnungslos hinter der wissenschaftlichen Entwicklung mit ihren, wie sich zeigt, gar nicht immer unbedingt so neuen Forschungsergebnissen hinterherhinken will. D. h., seine Neuorientierung muß ganz konkret zwei Aspekte in Betracht ziehen:

1. die Notwendigkeit eines wirklich lernerzentrierten Unterrichtsverfahrens und
2. die Konvenienz, das Unterrichtsverfahren so weit wie möglich dem natürlichen Spracherwerbsprozeß anzunähern.

Was die Lernerzentriertheit angeht, bedeutet das, daß dem Lerner vor allem die Möglichkeit geboten werden muß, seinen persönlichen Lernprozeß weitgehend selbst zu bestimmen. In letzter Konsequenz führt das zu einer Unterrichtsorganisation, die das autonome Lernen in den Vordergrund stellt. Dazu ist es unerlässlich, daß die Lerninhalte in einem bedeutungsrelevanten Kontext präsentiert werden, der es den Lernern erlaubt, den Bezug des zu Lernenden bzw. Gelernten zu realen Situationen außerhalb der Un-

terrichtssituation zu durchschauen und als relevant zu erkennen. Hierdurch wird eine wichtige affektive Grundlage im fremdsprachlichen Unterricht geschaffen, die sich äußerst positiv auf die Motiviertheit der Lerner und damit auf den Lernprozeß auswirkt. Wo es um Lernerzentriertheit und die Fertigkeit des Leseverstehens geht, darf ein modernes Unterrichtsmodell außerdem nicht die Erkenntnisse der Rezeptionstheorie vergessen: Die Bedeutung literarischer Texte konstituiert sich erst im Akt des Lesens und variiert entsprechend von Leser zu Leser; Lesen ist nicht nur ein Prozeß der Fremderfahrung (der Erkenntnis der vom Text dargestellten Wirklichkeit), sondern vor allem der Selbsterfahrung, insoweit die vom Text dargestellte Wirklichkeit vom Leser interpretiert wird und er ihr gegenüber Stellung bezieht. Daher ist es notwendig, von der Unterrichtsplanung her Freiräume für den kreativen Umgang mit den Texten zu schaffen und dem lesenden Lerner bzw. lernenden Leser die Möglichkeit zu geben, über den Text hinauszugehen. Kreativer Umgang mit Texten heißt hier nicht nur literarische Texte umschreiben, Paralleltexte formulieren oder unvollständige Texte zu Ende schreiben, sondern einfach auch schon über ihren Sinn spekulieren und ausgehend vom Text ein persönliches und individuelles Bedeutungsganzes konstruieren.

Hinsichtlich der Forderung, die Unterrichtsverfahren im Fremdsprachenunterricht möglichst nah dem natürlichen Spracherwerbsprozeß anzupassen, ist die Berücksichtigung der Erkenntnis, daß *input* und *output* nicht identisch sind, von grundlegender Bedeutung. Das Grundprinzip des Erlernens einer (Fremd-)Sprache ist nicht Imitation, sondern Dekomposition, und die nimmt eine gewisse Zeit in Anspruch. Angesichts der Tatsache, daß rezeptive Fertigkeiten Vor-

aussetzung für die spätere Sprachproduktion sind, sollten dieser im Fremdsprachenunterricht immer ausgedehnte rezeptive Phasen vorgeschaltet werden, damit der Lerner über die notwendige Zeit verfügt, den *input* zu verarbeiten und die Ergebnisse dieser Verarbeitung zur Sprachproduktion bereitzustellen. Auch hierdurch wird ein Beitrag zur Schaffung einer affektiv positiven Unterrichtssituation geleistet, da man den Lerner so nicht dazu nötigt, etwas in die Praxis umzusetzen, was er wahrscheinlich noch gar nicht richtig durchschaut hat bzw. noch nicht zu durchschauen glaubt. In diesen rezeptiven Phasen bietet es sich an, das natürlichen Spracherwerbssituationen entsprechende informelle Lernen aufzugreifen und informelle Lernsituationen für den Unterricht zu instrumentalisieren. Denn gerade sie sind reich an einseitiger natürlicher Kommunikation, die der intuitiven Seite des Lernens entgegenkommt und so dazu beiträgt, die natürlichen aus dem Muttersprachenerwerb vorhandenen Wahrnehmungsstrategien auch für das Erlernen der Fremdsprache nutzbar zu machen.

5. Leseverstehen als Einstieg in den DaF-Erwerb

Wie schon vorausgeschickt, hat es sich die DaF-Forschungsgruppe an der UPV/EHU zur Aufgabe gemacht, ein Konzept zu entwickeln, das es einerseits den Nebenfach-Germanisten trotz der nur geringen zur Verfügung stehenden Zeit erlaubt, wenigstens in einem der Fertigkeitssbereiche umfassende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Angesichts der Prioritäten innerhalb eines Universitätsstudiums einer Fremdsprachenphilologie erscheint der Fertigkeitssbereich Leseverstehen hier adäquat. Andererseits soll überprüft werden, inwieweit der Einstieg in den DaF-Erwerb über das Leseverstehen auch für künftige Haupt-

fach-Germanisten sinnvoll sein und welche Vorteile man sich davon erwarten könnte.

Nach Bernd Kast (1994: 5f.) lassen sich in der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes seit 1975 im wesentlichen drei Orientierungsschwerpunkte feststellen:

1. der *pragmatisch-funktionale* (etwa 1975–1985): Hier handelt es sich um den klassischen kommunikativen Ansatz mit seiner gezielten Hinwendung zu Alltagssituationen und umgangssprachlichen Dialogen und seiner weitgehenden Ablehnung expliziter Grammatikarbeit;
 2. der *interkulturelle* (ab 1985), der davon ausgeht, daß unterschiedliche Kulturkreise unterschiedliche Rezeptionsweisen bedingen und entsprechend – neben der Spracharbeit – »die kulturspezifischen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Lernenden zu berücksichtigen« seien. Als Beispiel steht hier das Mittelstufenlehrwerk *Sichtwechsel*, in dem u. a. auch literarische Texte als Sprech- und Diskussionsanlässe verwendet werden;
 3. der *entdeckend-literarische* (ab 1990), der in dem »Lernroman« *Die Suche* umgesetzt wurde. Hier wird der Deutschlernende »zum Lesenden mit all den Haltungen, die konstitutiv für den ›Akt des Lesens‹ (Iser 1976) und des Hörens sind«. Es geht konkret um den »Aufbau von Erwartungshaltungen«, um die »Geduld im Umgang mit der Offenheit des Textes« und um den »Aufbau von Erschließungs- und Deutungstechniken«, letzten Endes also um die gezielte Berücksichtigung im DaF-Unterricht von jenen Elementen bzw. Abläufen, die auch den natürlichen Lesevorgang charakterisieren.
- Das von der Fertigkeit des Leseverstehens ausgehende Konzept der DaF-Forschungsgruppe an der UPV/EHU liegt also im Trend der neuerlichen Hinwen-

derung zum Lesen auch wieder literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht und greift auch einzelne Aspekte des interkulturellen und des entdeckend-literarischen Ansatzes auf – vor allem dort, wo es um Selbsterfahrungsprozesse und die Nutzbarmachung des natürlichen Lesevorgangs geht. Es unterscheidet sich von beiden aber in wesentlichen Punkten. Denn einerseits geht es hier um einen Leseansatz schon für den Anfängerunterricht und nicht erst für die Mittelstufe (wie er etwa in *Sichtwechsel* oder *Leseland-schaft* vorliegt), woraus sich eine grundlegend andere Ausgangssituation ergibt, und andererseits soll hier das Lesen nicht wie in *Die Suche neben* dem Hörverstehen und den produktiven Fertigkeiten geübt und ausgebildet, sondern als ausge-dehnte rezeptive Phase dem Erwerb der anderen Fertigkeiten vorgeschaltet werden.

Das Lehrmodell und die Übungstypologien, von denen der hier behandelte Ansatz ausgeht, wurden bereits Anfang der 80er Jahre in Rom von Christopher Humphris und der DILIT-Forschungsgruppe am International House ausgearbeitet und dann 1988 von Susanna Buttaroni und Alfred Knapp in Wien unter dem Titel *Fremdsprachenwachstum* veröffentlicht. Nach diesem Modell wird der Fremdsprachenerwerb ausschließlich unter Verwendung von authentischem Textmaterial (Hör- und Lesetexte) in die Wege geleitet, und zwar vor allem auf der Grundlage von autonomen Lernprozessen, bei denen die Lerner induktiv selbst die Regeln erschließen, die sie zu Textverständnis und -produktion benötigen. Freilich stellt auch *Fremdsprachenwachstum* nicht das gleichzeitige Berücksichtigen aller vier Fertigungsbereiche (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) von Anfang an in Frage, geht allerdings davon aus, daß »der Anteil an Verstehensaktivitäten innerhalb der ersten 100

Stunden höher [sei] als jener des Sprechens und Schreibens« (Buttaroni; Knapp 1988: 68).

Wo von Anfang an, wie hier, mit authentischen schriftlichen Texten ein Leseverständnis aufgebaut werden soll, ist es nur logisch, daß auch der Lesevorgang, in dem diese Texte von den Lernern zur Kenntnis genommen werden, möglichst authentisch sein sollte, also sich möglichst wenig von einem normalen Lesen in einer natürlichen, informellen Lesesituation unterscheiden sollte. Die Schwierigkeiten, die ein solches Modell in einem Anfängerkurs mit Lernern ohne irgendwelche Vorkenntnisse aufwirft, liegen auf der Hand: Wie kann man einen Null-Anfänger dazu bringen, einen ganzen Text in der Fremdsprache zu verstehen, die er doch eigentlich erst lernen will, ohne ihn dabei von vornherein so zu verprellen, daß er völlig entmutigt und demotiviert das Handtuch wirft, bevor er überhaupt mit dem Lernen angefangen hat? Einmal ist es dazu natürlich sinnvoll und notwendig, die Lerner von vornherein über die Methode und die sich eventuell aus ihr ergebenden Probleme aufzuklären, denn man wird mit allergrößter Wahrscheinlichkeit davon ausgehen können, daß keiner von ihnen jemals nach dieser oder einer ähnlichen Methode eine Fremdsprache gelernt hat. Solche Gespräche, in denen die Probleme, Ängste, Frustrationsgefühle der Lerner thematisiert werden, erweisen sich auch im weiteren Verlauf des Kurses oft als hilfreich, um dem Lernprozeß hinderliche Barrieren rechtzeitig abzubauen. Des weiteren müssen am Anfang besonders einfache Texte verwendet werden, insbesondere solche, die geeignet sind, dem Lerner die Erkenntnis zu vermitteln, daß es auch in Texten in einer ihm fremden Sprache Indizien und Informationen geben kann, die es ihm erlauben, Zugang zum Text zu

finden, obwohl ihm die Fremdsprachenkenntnisse dafür eigentlich noch fehlen.

Zu diesem Zweck geeignete Texte können etwa der konkreten Poesie entnommen werden. Der erste Text, mit dem sich z. B. die Studenten an der UPV/EHU konfrontiert sahen, die nach dieser Methode in einem Pilotprojekt unterrichtet wurden, war Ernst Jandls

markierung einer wende

1944	1945
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	mai
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	

Hier sind einmal die Jahreszahlen bekannt bzw. kann ihre Bedeutung relativ einfach erschlossen werden, die Bedeutung des Wortes »mai« wird in der Regel sofort identifiziert. Des weiteren ist eigentlich nur noch die Bedeutung eines einzigen weiteren Wortes (»krieg«) wichtig, um den Text verstehen zu können, und selbst diese Bedeutung läßt sich relativ leicht wiederum aus dem Text ableiten. Natürlich handelt es sich hier um ein vom sprachlichen Niveau her extrem einfaches Gedicht, aber in seiner Verwendung als Eingangstext erfüllt es im wesentlichen drei Funktionen:

1. Es zeigt dem Lerner, daß ein Text Inhalte nicht nur über die Sprache, sondern auch über andere Elemente wie Form und Struktur mitteilt bzw. mitteilen kann, was besonders für literarische Texte von Bedeutung ist, weil sie gerade aufgrund ihres Kunstcharakters immer wieder auf sich selbst zurückverweisen.

2. Dem Lerner wird von Anfang an die Angst vor dem authentischen Text genommen, die er bei anderen Lehr- und Lernmethoden oft nach mehreren Jahren noch nicht überwunden hat.

3. Dem Lerner wird ein Erfolgserlebnis vermittelt, das er zwar vielleicht selbst belächelt, weil ihm bewußt ist, wie einfach der Text ist. Trotzdem wird ihm aber bei einem an das Lesen anschließenden Gespräch über das Gedicht (natürlich in seiner Muttersprache) durchaus klar, daß er einen deutschsprachigen authentischen Text so weit verstanden hat, daß er ihm als Anlaß zu einem relativ ausgedehnten Gedankenaustausch mit anderen zur Verfügung steht.

Wie in *Fremdsprachenwachstum* vorgeschlagen, gliedert sich die Arbeit mit den Texten im Unterricht in zwei voneinander getrennte Handlungsblöcke: das authentische Lesen und das analytische Lesen. Im ersten dieser Blöcke, dem *authentischen Lesen*, geht es um das Leseverstehen im engeren Sinne. Wie bereits erklärt wurde und wie es sich allein schon aus der Bezeichnung »authentisches Lesen« ergibt, sollte sich dieser Lesevorgang möglichst wenig vom normalen Lesen in einer informellen Lesesituation unterscheiden. D. h., die Lerner sollen nach Möglichkeit jene Wahrnehmungsstrategien aktivieren, die sie auch beim Lesen in ihrer Muttersprache anwenden, um sich einen Textinhalt zu erschließen, und unbedingt das vermeiden, wozu sie bei als schwierig empfundenen fremdsprachigen Texten ohnehin schon neigen und wozu sie im traditionellen Fremdsprachenunterricht üblicherweise auch noch angehalten werden: nämlich den Text langsam, Wort für Wort zu lesen und zu versuchen, ihn in allen seinen Einzelheiten zu klären und zu verstehen. Bei letzterem handelt es sich nämlich nicht um Leseverstehen, sondern um das Verste-

hen der grammatischen Phänomene und Vokabeln; der für das Leseverstehen wichtige Textzusammenhang geht dabei verloren.

Es bedarf im Unterricht also besonderer Maßnahmen, um die angestrebte Authentizität des Lesevorgangs zu wahren und dadurch das Leseverstehen in der Fremdsprache zu schulen. Zu diesem Zweck wird der Vorgang des authentischen Lesens im Unterricht in mehrere aufeinander folgende Phasen strukturiert. In Anlehnung an das von Buttaroni/Knapp (1988: 39ff.) erläuterte Verfahren, aber unter Abwandlung einzelner Schritte, hat sich im hier dargestellten Projekt folgender Ablauf bewährt:

1. *Individuelles Lesen*: Die Lerner erhalten einen Text und werden aufgefordert, ihn zu lesen. Um das Wort-für-Wort-Lesen bzw. -Übersetzen auszuschließen, ist es dabei angebracht, eine genaue Zeitvorgabe zu machen, und außerdem darauf hinzuweisen, daß nicht das wichtig ist, was die Lerner im Text nicht verstehen, sondern das, was sie verstehen. Was sie nicht verstehen, sollen sie zunächst einfach überspringen. Für die Zeitvorgabe erweist sich der Vorschlag von Buttaroni/Knapp (1988: 40) als angemessen, man gebe den Lernern das Doppelte der Zeit, die man selbst (als Muttersprachler) für eine zweifache Lektüre des Textes braucht. In diesem Zeitraum (und unter relativ strikter Einhaltung der Zeitvorgabe) sollen auch die Lerner den Text wenigstens zweimal durchlesen.
2. *Informationsaustausch*: Die Lerner tauschen mit ihrem Partner (Sitznachbarn) die Informationen aus, die sie dem Text entnommen haben. Im Anfängerunterricht wird dieser Austausch in der Regel in der Muttersprache erfolgen. Es empfiehlt sich, daß in dieser Phase der Text verdeckt wird, damit auch hier das Globalverstehen im Vordergrund steht

und nicht das Übersetzen einzelner Wörter oder Strukturen. Als angemessene Zeitvorgabe dürfen je nach Textlänge 2–4 Minuten gelten.

3. *Individuelles Lesen*: Der Text wird erneut durchgelesen unter Verwertung der vom Partner erhaltenen Information. Hier dürfte dieselbe Zeitvorgabe angemessen sein, die auch schon in Phase 1 zugrunde gelegt wurde. Danach
4. *Partnerwechsel und Informationsaustausch mit neuem Partner*: Richtzeit ca. 4 Minuten.
5. *Suche von Schlüsselwörtern*: Während einer weiteren Phase individuellen Lesens sollen die Lerner im Text eine begrenzte Anzahl von Wörtern bestimmen, die sie nicht kennen, deren Bedeutung sie aber für ein besseres Textverständnis für wichtig erachten. Buttaroni/Knapp (1988: 40) gehen hinsichtlich der Zahl der zu unterstreichenden Wörter von 4–5% der Wortanzahl des gesamten Textes aus. Bei einem neuerlichen Informationsaustausch versuchen beide Partner, die Bedeutung der von ihnen ausgewählten Wörter gemeinsam zu klären, und zwar durch Raten und Spekulieren unter Berücksichtigung des Kontexts, wenn auch der Partner das Wort nicht kennt. Gleichzeitig kann die Gelegenheit dazu genutzt werden, über sonstige Aspekte des Textes zu sprechen. Als Richtzeit mögen hier 5 Minuten dienen, obwohl die Dauer individuell der Länge und Komplexität des Textes wie auch den Bedürfnissen der Lerner angepaßt werden muß.
6. *Informationsaustausch in größerer Gruppe*: Die Arbeitsgruppen werden zu Dreier-, besser Vierergruppen erweitert, in denen der Informationsaustausch weitergeht und versucht wird, die Bedeutung vorher unterstrichener, aber weiterhin unbekannter Wörter zu erschließen. Die

Lerner werden dann aufgefordert, sich in der Gruppe unter den immer noch unverstandenen Wörtern auf 4 oder 5 zu einigen.

7. *Wörterklärungsrunden / lebendiges Wörterbuch:* Der Lehrer geht von Gruppe zu Gruppe und erklärt jeweils eins der gemeinsam festgelegten Wörter, macht also insgesamt vier oder fünf vollständige »Wörterklärungsrunden«. Dabei haben die Lerner immer wieder Zeit und Gelegenheit, den Text individuell zu lesen, sich mit dem Partner und den anderen Gruppenmitgliedern auszutauschen und aus der Gruppe Verständnishilfen zu beziehen. Vor dem Hintergrund jeder neuen Vokabelklärung (und jeder Informationsübertragung innerhalb der Gruppe) setzt potentiell auch ein neuer heuristischer Vorgang ein, in dem das bisherige Textverständnis modifiziert und zurechtgerückt werden kann. Für die Phasen 6 und 7 sind insgesamt 15–25 Minuten zu veranschlagen.

Hier kann man auch die Verwendung von Wörterbüchern (am besten einsprachige, im Anfängerunterricht sinnvollerweise aber auch zweisprachige) in Betracht ziehen. Das sollte innerhalb des Unterrichts allerdings erst in einem fortgeschrittenen Lernstadium erfolgen, wenn die Lerner nämlich ihre natürlichen Lesestrategien so weit aktiviert haben, daß sie nicht mehr das Bedürfnis fühlen, möglichst alle Wörter nachzuschlagen zu müssen, weil sie glauben, den Text sonst nicht zu verstehen.

8. *Abschließendes individuelles Lesen:* In einem abschließenden konzentrierten Lesevorgang soll der Lerner sämtliche Informationen verwerten, die er in den 30–40 Minuten des Arbeitens mit dem Text gesammelt hat, um zu (s)einem globalen Textverständnis zu gelangen (Zeitmaximum: die in Phase 1 zugrunde gelegte Dauer).

Bei der Organisation dieser gesamten authentischen Leseübung ist insbesondere auf drei Dinge zu achten: Erstens sollen die verschiedenen Phasen eingehalten und genau voneinander abgegrenzt werden. Natürlich kann man den Ablauf entsprechend den Bedürfnissen in der konkreten Lehr-/Lernsituation ausweiten bzw. verkürzen oder anderweitig anpassen. Es sollte aber immer darauf geachtet werden, daß z. B. die individuellen Lesephasen auch wirklich zur individuellen Auseinandersetzung mit dem Text genutzt werden und nicht unkontrolliert in eine Fortsetzung der Phasen des Informationsaustauschs mit den Partnern umfunktioniert werden. Denn gerade das individuelle Lesen ist für die intuitiven und unbewußten Lernprozesse wie auch für die Aktivierung der natürlichen Wahrnehmungsstrategien von großer Bedeutung. Des weiteren ist es wichtig, vor allem bei den Lesephasen die Zeitvorgaben relativ streng einzuhalten, damit der häufigen Neigung zum Wort-für-Wort-Lesen bzw. -Übersetzen vorgebeugt wird. Und drittens darf bei einem solchen Verfahren der äußerst intensiven Auseinandersetzung mit einem unbekanntem fremdsprachigen Text der häufige Partnerwechsel nicht vergessen werden. Denn nur so sorgt man in der Partner- und Gruppenarbeit für neue Impulse durch neuen *input* und verhindert, daß das Gespräch dadurch ins Stocken kommt, daß sich die Partner eigentlich schon alles gesagt haben, was sie über den Text wissen und denken. Alles dieses heißt letzten Endes, daß die Lerner neben exakten Übungsanweisungen und Aufgabenstellungen von vornherein möglichst eingehende Information über die Methode und die Bedeutung der einzelnen Übungsschritte erhalten sollten, die, wo nötig, nach und nach mit zusätzlichen Angaben ergänzt oder aufgefrischt werden kann.

Im zweiten Block, dem *analytischen Lesen*, geht es um die Analyse konkreter grammatischer, semantischer und pragmatischer Phänomene, die sich aus den gelesenen Texten ergeben und in der Regel von den Lernern selbst an Hand von geeigneten Übungen und mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch systematisiert werden. Die in diesem Projekt zugrunde gelegte Progression stellt dabei die in gängigen Lehrwerken übliche Anordnung im großen und ganzen auf den Kopf: Findet man dort von der Gewichtung her eine Abfolge, die im wesentlichen von der Aussprache ausgeht, um dann über die Morphologie gelegentlich zur Syntax zu kommen und semantische und textlinguistische Fragestellungen weitestgehend für Mittel- und Oberstufe aufzusparen, werden hier, einem Leseansatz angemessen, Fragen der Textstruktur und -organisation relativ früh thematisiert. Entsprechendes gilt für den Satzbau und die logischen Strukturen im Satz; die Erörterung der Thema-Rhema-Struktur wird dann zum Bindeglied zwischen Satz- und Textstruktur. Erst danach gewinnt die Morphologie größeres Gewicht. Parallel wird von Anfang an allmählich auch gesprochene Sprache eingeführt: allerdings in erster Linie zur Rezeption der Aussprache in Hinblick auf die spätere Schulung des Hörverstehens. Hinsichtlich der tatsächlichen Unterrichtsprogression ist hier im Sinne der Lernerzentriertheit allerdings eine gewisse Flexibilität angesagt; man sollte sich immer auch durch die Lerner leiten lassen, die etwa nach bestimmten Strukturen und Wendungen fragen, die sie gerne erklärt haben möchten.

Buttaroni/Knapp (1988: 43) stellen zum analytischen Lesen folgendes Ablaufschema dar:

1. *Zielgerichtetes Lesen*: Individuelles Absuchen des Textes nach einem vorher klar umrissenen grammatischen oder pragmatischen Phänomen.

2. *Informationsaustausch*: Austausch der erzielten Ergebnisse in Partnerarbeit.
3. *Zielgerichtetes Lesen*: Erneutes individuelles Absuchen des Textes.
4. *Informationsaustausch* in Dreier- oder Vierergruppen.
5. *Gemeinsames Klären*: Besprechen von Unklarheiten im Plenum.

Im hier dargestellten Ansatz wurde dieser Ablauf insoweit abgewandelt und ergänzt, als daß einerseits das Absuchen des Textes nach einem bestimmten Phänomen z. T. durch Arbeitsblätter stärker vorstrukturiert wird und andererseits Partnerarbeit und Partnerwechsel auch hier mehr Berücksichtigung finden. Außerdem sollen die Lerner immer versuchen, das Thema vor der Phase des gemeinsamen Klärens selbständig mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch zu systematisieren. Daraus ergibt sich konkret folgendes Schema:

1. *Zielgerichtetes Lesen und Übungen*: Die Lerner suchen den Text in Partnerarbeit nach einem vorher klar umrissenen grammatischen, semantischen oder pragmatischen Phänomen ab und machen die entsprechende(n) Übung(en).
2. *Partnerwechsel und Informationsaustausch*: Die Lerner tauschen die Ergebnisse ihrer bisherigen Arbeit mit einem neuen Partner aus und nehmen entsprechende Ergänzungen und Modifikationen vor.
3. *Erweiterter Informationsaustausch zu dritt oder viert*: Es wird versucht, noch bestehende Unstimmigkeiten zu klären.
4. *Systematisierung der entnommenen Information*: Die Lerner versuchen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (entsprechend ihrem persönlichen Bedürfnis) das Thema mittels Grammatik und Wörterbuch zu systematisieren (z. B. Anfertigen oder Ausfüllen von Schemata oder Tabellen).

5. *Gemeinsames Klären*: Die gemeinsame Klärung und Überprüfung der Arbeitsergebnisse durch den Lehrer kann im Plenum erfolgen, aber auch – wie bei den Worterklärungsunden beim authentischen Lesen – in den Arbeitsgruppen. Hier kann man je nach Sachlage (einfacheres oder komplexeres Thema, Neueinführung oder Wiederholung ...) variieren. Dabei sollte auch das subjektive Sicherheitsbedürfnis der Lerner berücksichtigt werden, das u. U. durch eine Klärung im Plenum eher befriedigt wird als in den Arbeitsgruppen. Hier muß man aus der jeweiligen konkreten Unterrichtssituation heraus individuell entscheiden oder auch die Lerner entscheiden lassen.

Wir haben oben aus den Ergebnissen der neueren Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung eine Reihe von Forderungen hinsichtlich eines modernen methodischen Ansatzes für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts abgeleitet, die sich im wesentlichen an zwei zentralen Punkten orientieren: an der Lernerzentriertheit und der Nähe zum natürlichen Spracherwerbsprozeß. Der hier dargestellte Leseansatz erfüllt diese Forderungen weitestgehend. Denn einerseits steht in diesem Unterrichtskonzept das autonome Lernen im Vordergrund, das als Inbegriff lernerzentrierter Methodik überhaupt gelten kann. In den verschiedenen Phasen des autonomen Arbeitens (einzeln, mit dem Partner, in der Gruppe), sowohl beim authentischen wie auch beim analytischen Lesen, kann der Lerner wesentliche Belange seines persönlichen Lernprozesses, nämlich wie und wieviel er in der konkreten Lernsi-

tuation zu lernen bereit ist, weitgehend selbst bestimmen und seine natürlichen Strategien der Wahrnehmung und des Spracherwerbs ins Spiel bringen. Unter Berücksichtigung der Erkenntnis, daß *input* nicht gleich *output* ist, handelt es sich hier um einen wichtigen Freiraum, dessen Verfügbarkeit für den individuellen Spracherwerbsprozeß und seinen Erfolg grundlegend ist, insofern erst er dem Lerner die Zeit gibt, die er zur Verarbeitung des *input* zu *output*-gerechten Sprachmustern braucht.

Andererseits stellt das autonome Lernen mit seinen Freiräumen, über die sich der Lerner sehr viel stärker als bei anderen Methoden in die Lernsituation einbringen kann, eine bedeutende Annäherung an Situationen des natürlichen Spracherwerbs dar. Diese Annäherung wird hier noch dadurch verstärkt, daß das selbständige Lesen und Verstehen authentischer Texte im Unterricht weitestgehend dem Lesen in informellen Situationen entspricht, es sich also nicht um eine fiktive Prozedur handelt, sondern um die Befriedigung eines wie auch immer gerichteten Erkenntnisinteresses. Daran ändert auch die methodisch wichtige detaillierte Strukturierung der vorgeschlagenen Lesemodelle in Phasen des Lesens und des Informationsaustauschs mit immer wechselnden Partnern nichts, denn gerade auch dieser Informationsaustausch besitzt eher informellen Charakter.¹ So betrachtet Kast (1994: 8) etwa das ungezwungene Gespräch der Lerner untereinander über den Text in einem handlungsorientierten Unterrichtsmodell als unverzichtbar, denn da werde Sprache »nicht für pragmatisch funktionale Zwecke eingesetzt, sondern um etwas

1 Ein Unterschied zum informellen Lesen besteht allerdings weiterhin darin, daß der Lerner in der informellen Situation in der Regel selbst bestimmt, welche Texte er lesen und zur Kenntnis nehmen will, während ihm eine solche Entscheidung in der Unterrichtssituation nur in den seltensten Fällen überlassen wird.

Eigenes auszudrücken und um etwas darüber zu erfahren, was andere denken und empfinden«. Es wird also wie bei natürlichen Lernsituationen in einem bedeutungsrelevanten Kontext gelernt. Außerdem erfüllt das Gespräch der Lerner untereinander noch die Funktion, das Gelernte zu festigen, indem es den anderen mitgeteilt wird und gewissermaßen noch eine Reflexion darüber stattfindet. Auf die Bedeutsamkeit solcher verbalen Bewußtmachungs- bzw. Reflexionsphasen im Fremdsprachenunterricht weist Westhoff (1987: 70ff.) in Anlehnung an Gal'perin (1967a/b) und van Parreren (1979) gezielt hin.

Auch unter rezeptionstheoretischen Gesichtspunkten nimmt das ungezwungene und damit informelle Lerngespräch in einem Unterricht, der vor allem auf der Arbeit mit literarischen Texten beruht, einen unverzichtbaren Platz ein.

»Im normalen Lese-prozeß ist es doch so, daß die Leser beim Lesen mehr oder weniger bewußt das Gelesene (z. B. Personenbeschreibungen, Beschreibungen von Orten, Handlungen usw.) in eigene phantasiervolle Bilder umsetzen. Dieses kreative Potential muß der Literaturunterricht ausnutzen, indem er den lernenden Lesenden entsprechende Freiräume schafft.« (Wicke 1994: 42)

Das Lerngespräch innerhalb des authentischen (wie auch des analytischen) Lesens erfüllt diese Forderung, indem es den Lernern die Möglichkeit bietet, ihr persönliches Bild vom Text zu entwerfen und mitzuteilen, ohne daß ihre Interpretation dabei einer immer auch irgendwie normierenden Lehrerinterpretation gegenübergestellt würde.

Aber es ist nicht nur die lernerzentrierte Form des autonomen Lernens, die eine erhebliche Annäherung an den natürlichen Prozeß des Spracherwerbs begünstigt, sondern allein schon der hier vorgeschlagene Ansatz, den Einstieg in den

Erwerb der deutschen Sprache über das Leseverstehen zu vollziehen, trägt deutlich dazu bei. Das Leseverstehen an den Anfang des DaF-Lernens zu stellen und den Lernern damit einen allgemeinen (und virtuell vollständigen) Überblick über die deutsche Sprache zu ermöglichen, bevor sie anfangen, in der Fremdsprache auch zu produzieren, heißt nichts anderes, als die viel geforderte ausgedehnte rezeptive Phase (z. B. Wode 1993: 45f.; Apeltauer 1987: 17) allem anderen voranzustellen und dem Lerner die notwendige Zeit zu geben, sich zunächst einmal in der Fremdsprache zu orientieren und mit ihrer Hilfe Information aufzunehmen, bevor er sie selbst zur Weitergabe von Informationen verwendet.

Nicht nur bewußte analytische, sondern auch unbewußte intuitive Lernprozesse können so in aller Ruhe stattfinden – und das ist besonders wichtig, wenn wir berücksichtigen, daß bisher längst noch nicht bekannt ist, wie Sprachlernprozesse in allen Einzelheiten ablaufen, mit welchen grammatischen Phänomenen die Lerner beispielsweise vertraut sein müssen, bevor sie andere überhaupt verstehen können etc. ... (siehe Wode 1993: 288). Voraussichtliche Abweichungen von einem Lerner zum anderen komplizieren das Ganze noch weiter. Die den gängigen DaF-Lehrwerken zugrunde liegenden Progressionen erscheinen somit weitgehend als Resultate einer Mischung aus Erfahrungswerten und Spekulation. Ob daraus eine Rechtfertigung abzuleiten wäre, auf eine festgelegte grammatische Progression überhaupt zu verzichten, soll hier nicht diskutiert werden. Es liegt jedoch auf der Hand, daß progressionsbedingte Unzulänglichkeiten des intendierten fremdsprachlichen *input* dadurch kompensiert werden können, daß man die Lerner ausschließlich mit authentischem Textmaterial konfrontiert, in

dem potentiell alle verfügbaren Sprachmittel enthalten sind. Das intuitive Lernen kann dann das bewußte Lernen ergänzen und ausgleichend wirksam werden. Was Wode (1993: 76f.) zur Funktionsweise des Gehirns erklärt, untermauert diese Annahme:

»Es ist wichtig zu erkennen, daß das Gedächtnis in starkem Maße selbst aktiv werden und Informationen eigenständig verarbeiten kann [... Forschungsergebnisse zeigen,] daß das Gedächtnis Information unbewußt auch so verarbeitet, daß früheres Wissen sowie der situative Kontext deutend mitberücksichtigt wird.«

Und weiter:

»Behalten wird selektiv, und zwar nur, was im jeweiligen Zusammenhang notwendig ist. [...] Der Vorgang des Behaltens ist weitgehend unbewußt. Man kann nicht beschließen, etwas zu behalten und anderes zu vergessen.«

Man darf davon ausgehen, daß Verstand und Gedächtnis sehr wohl in der Lage sind, auch unbewußten *input* zu verarbeiten und zu systematisieren. Letzten Endes ist das die Grundlage des Mutterspracherwerbs, und die entsprechenden Fähigkeiten stehen dann auch beim Erwerb einer Fremdsprache zur Verfügung.

Man mag gegen diesen Ansatz, der sich einerseits in den Dienst einer Annäherung des Fremdsprachenlernens an den natürlichen Spracherwerbsprozeß stellt und dessen Funktionieren andererseits nicht unwesentlich von dem Gelingen dieses Annäherns abhängt, nun einwenden, was denn wohl Lesen und Leseverstehen etwa mit dem Erwerb der Muttersprache zu tun hätten. Ganz offensichtlich geht der nämlich im Normalfall vom Hörverstehen aus, an das dann der Beginn der mündlichen Sprachproduktion anschließt; Lesen und Schreiben kommen meistens erst in der Schule dazu, also wenn bereits eine relativ hohe Sprach-

kompetenz vorliegt. Man darf jedoch nicht vergessen, daß diese Progression der Fertigkeiten nicht in erster Linie durch den Prozeß des Spracherwerbs bestimmt wird, sondern vor allem von Reifegrad und kognitivem Entwicklungsstand der Lerner abhängt. Um den hierdurch mitbedingten Unterschieden beim Erlernen einer Fremdsprache gerecht zu werden, unterscheidet Wode (1993) z. B. deutlich zwischen dem Muttersprach- und dem natürlichen Erwerb einer Zweitsprache. Wenn hier die Annäherung des Fremdsprachenunterrichts an den natürlichen Spracherwerbsprozeß gefordert wird, ist mit letzterem der natürliche Erwerb der Zweitsprache gemeint, weil der im Gegensatz zum Mutterspracherwerb nicht mehr von der allgemeinen intellektuellen Entwicklung des Kindes abhängt bzw. mitbedingt wird, sondern entsprechend der Entwicklungsstufe der jeweiligen Lerner weitgehend differenziert werden kann (cf. Wode 1993: 33f.). Apeltauer (1987: 24f.) stellt so bei erwachsenen Lernern im Gegensatz zu Kindern die Fähigkeit zum relativ schnelleren Verstehen und Erfassen von semantischen, syntaktischen und morphologischen Strukturen und Zusammenhängen fest, die auf das stärker entwickelte Abstraktionsvermögen der Erwachsenen wie auch auf ihr umfassenderes Weltverständnis zurückzuführen sein dürfte. Das Vorhandensein solcher Fähigkeiten kann und sollte im Sinne einer Effizienzsteigerung natürlich für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

Entscheidend für die Annäherung an den natürlichen Spracherwerbsprozeß ist, das sei hier noch einmal unterstrichen, daß der Sprachproduktion eine längere rezeptive Phase vorgeschaltet wird. Ob es sich dabei, wie bei der Muttersprache, um eine auditive oder, wie hier vorgeschlagen, um eine Lesephase handelt, ist

dabei weitgehend unerheblich. Allerdings bietet die Leseorientierung beim Fremdsprachenunterricht etwa an Universitäten im anderssprachigen Ausland, also dort, wo die Möglichkeit zur fremdsprachlichen Immersion praktisch nicht gegeben ist, den unübersehbaren Vorteil, daß authentische Lesetexte unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade einerseits eher zur Verfügung stehen als entsprechende Hörtexte und andererseits die Bedeutungsrelevanz des Leseverstehens in einer Umgebung, in der vor allem die Konfrontation mit geschriebenem und weniger mit gesprochenem Material zu erwarten ist, ungleich höher anzusetzen ist als die des Hörverstehens, das für die meisten Lerner ohnehin eher den Charakter der Vorbereitung auf einen Ernstfall besitzen dürfte, der dann nur allzu selten eintritt.

Es gibt jedoch auch noch offene Fragen. So geht der hier dargestellte Ansatz zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend von der Lektüre literarischer Texte aus. Die zugrunde liegende Annahme ist, daß literarische Texte einmal einen Sprachreichtum enthalten, dessen Verstehen eine hervorragende Basis für das spätere Erarbeiten anderer Textsorten darstellt. Zum anderen sind literarische Texte meist redundant und bieten dem Leser selbst ausreichende Information für ein adäquates Verständnis, ohne daß er dafür unbedingt zusätzliche Daten benötigte, wie das etwa bei Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln meistens der Fall ist. Westhoff (1987: 83f.) allerdings stellt demgegenüber die Brauchbarkeit literarischer Texte zum Lesenlernen eher in Frage. Obwohl er die Verwendung fiktionaler Texte nicht generell ausschließt, gibt er doch zu bedenken, sie seien um so »ungeeigneter, je stärker ihr literarischer Charakter ist«. Er begründet sein Urteil mit dem Kunstcharakter literarischer Sprache, der auf dem »Mitbedeuten« ab-

weichender und überraschender Sprachformen« beruhe, also darauf, daß literarische Sprache sehr stark auf sich selbst verweist und dem Konnotativen gegenüber dem Denotativen einen erheblich größeren Spielraum zugesteht, als das in nichtliterarischen Textsorten geschieht. Dieser Punkt ist noch klärungsbedürftig.

Des weiteren wäre auch zu klären, wie sinnvoll oder unsinnig die Verwendung von immer relativ komplexen literarischen Texten im Anfängerunterricht sein kann, um den es sich ja handelt. Für die mündliche Kommunikation stellt Apeltauer fest:

»Gespräche (natürliche Kommunikation), wie sie zwischen Sprechern einer Sprache zu beobachten sind, überfordern Lerner einer Zweitsprache, die noch keinen hohen Sprachstand haben. Aus der Datenfülle kann aufgrund des Überangebots häufig nur wenig ausgefiltert werden, so daß ein ›Sprachbad‹ unter solchen Voraussetzungen meist relativ unwirksam bleibt.« (1987: 15)

Es stellt sich die Frage, ob dasselbe nicht auch für schriftliche Kommunikation zutrifft und der Nutzwert authentischer Texte überhaupt und literarischer Texte im besonderen für den Anfängerunterricht in einer Fremdsprache nicht eher gering ist. Die Forschungsgruppe neigt hier in Anlehnung an die Auffassung Wodes (1993: 22 und 76f.) eher zu der Ansicht, daß das »Überangebot« an Daten durch die gezielte Arbeit mit den Texten in den verschiedenen Lesephasen sehr wohl sinnvoll ausgewertet werden kann, indem die Lerner sowohl in der bewußten Analyse wie auch – und vor allem – in der unbewußten Verarbeitung das ausfiltern und aufnehmen, was sie verstehen wollen und können und was sie für ihr Verständnis des Textes brauchen. Aber auch diese Diskussion ist noch nicht abgeschlossen.

Die Ergebnisse aus der Anwendung des dargestellten Leseansatzes in den DaF-

Sprachkursen für Anfänger an der UPV/ EHU sind allerdings bisher durchweg ermutigend und scheinen die Hypothesen der Forschungsgruppe zu bestätigen, insbesondere auch hinsichtlich der überwiegender Verwendung literarischer Texte und des Einsatzes authentischen Textmaterials von Anfang an. Zwar sind diese ersten Ergebnisse zunächst noch als vorläufig zu betrachten und die aus ihnen gezogenen Schlüsse bedürfen noch weiterer Überprüfung, denn der hier dargestellte Leseansatz wird erst seit Oktober 1997 in der Praxis erprobt. Aber es zeichnet sich doch schon ab, daß die Methode erfolversprechend funktioniert. Im einzelnen zeigt sich:

- Nach nur drei Monaten, also ca. 60 Veranstaltungsstunden, sind die Studenten fähig, sich mit Hilfe von Wörterbuch und Grammatik relativ komplexe Texte selbständig zu erarbeiten. Die oft beschriebene Angst vor dem authentischen fremdsprachigen und vor allem literarischen Text, die Fremdsprachenlerner bei herkömmlichen Methoden oft auch nach Jahren des Sprachunterrichts noch nicht überwinden (z. B. Kast 1994: 4), haben sie längst verloren.
- Die Förderung des intuitiven Lernens aufgrund der Approximation an den natürlichen Spracherwerb hat bei vielen Studenten schon in diesem frühen Stadium zu einer ansatzweisen Entwicklung von Sprachgefühl geführt, das intuitiv Strukturen erfassen hilft, die sonst oft nach jahrelangem Sprachenlernen noch nicht beherrscht werden. Das hat sich bezüglich der Syntax und insbesondere der Stellung der Negation gezeigt.
- Der tatsächliche Spracherwerb war offenbar wesentlich größer, als selbst die Forschungsgruppe angenommen hatte: dafür sprechen die außergewöhnlich guten Resultate, die in der

Semesterprüfung erzielt wurden und auf eine offenbar zu leichte Prüfung hindeuten (20 »sehr gut«, 49 »gut«, 31 »bestanden« und nur zwei »nicht bestanden«).

- Aufschlußreicher dürfte da die Selbstbewertung der Lerner sein, die anonym in der 2. und in der 15. Lerneinheit durchgeführt wurde. Jeweils nach dem ersten authentischen Lesen eines unbekanntes Textes wurden die Lerner aufgefordert anzugeben, wieviel sie glaubten, von dem Text verstehen zu müssen, um mit ihrem Textverständnis zufrieden zu sein. Nach dem Abschluß der 30- bis 40minütigen Arbeit mit dem Text innerhalb der authentischen Lese-phase sollten sie dann beantworten, wieviel sie meinten, wirklich verstanden zu haben:

Vom Beginn des Semesterkurses bis zum Ende stieg der Durchschnittsanspruch der Lerner, wieviel sie gerne verstehen würden, um mit ihrem Lernerfolg zufrieden zu sein, von 55,2% auf 68,4%, also um rd. 13 Prozentpunkte oder 24%. Die durchschnittliche Einschätzung aber, wieviel die Lerner nach der Arbeit mit dem Text tatsächlich verstanden hatten, stieg von 29,3% auf 62,2%, also um über 112%, und deckt sich mittlerweile weitgehend mit den Erwartungen bzw. Ansprüchen.

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Nebenfach-Germanisten scheint sich daraus zu ergeben, daß es wirklich möglich ist, in der verfügbaren Zeit eine umfassende Kompetenz des Leseverstehens aufzubauen. Für die Anwendung dieses Konzepts auch in einer zukünftigen Germanistik als Hauptfach, in der dann alle vier Fertigungsbereiche berücksichtigt werden müssen, hofft die Forschungsgruppe darüber hinaus belegen zu können, daß der Erwerb der Fertigkeiten Hören, Schreiben und Sprechen sehr viel effektiver und schneller abläuft

fen kann, wenn er auf der Grundlage eines schon vorhandenen Leseverstehens aufbaut. Das aber wird sich erst noch aus der Anwendung in der Unterrichtspraxis erweisen müssen. Falls sich diese Annahme, wie von der Forschungsgruppe erwartet, bestätigen läßt, wäre des weitere zu prüfen, ob sich der Leseansatz nicht generell für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Erwachsene und Jugendliche auch außerhalb des universitären Bereichs eignet und inwieweit er sich auf die Vermittlung anderer Fremdsprachen sinnvoll übertragen ließe.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1987.
- Asher, James J.: »The strategy of the total physical response: An application to learning Russian«, *International Review of Applied Linguistics* 3 (1965), 292–299.
- Buttaroni, Susanna; Knapp, Alfred: *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1988.
- Gal'perin, Petr J.: »Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen«. In: Däbritz-Zänker, Elske (Hrsg.): *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Volk und Wissen, 1967a, 226.
- Gal'perin, Petr J.: »Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen«. In: Neumann, Helga (Hrsg.): *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen, 1967b.
- Gary, Judith O.: »Delayed oral practice in initial stages of second language learning«. In: Burt, Marina K.; Dulay, Heidi C. (Hrsg.): *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL, 1975, 89–95.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink, 1976 (UTB 636).
- Kast, Bernd: »Literatur im Anfängerunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 11 (1994), 4–13.
- Parreren, Carel F. van: *Lernprozeß und Lernerfolg*. 2. neubearbeitete Aufl. Braunschweig 1972.
- Parreren, Carel F. van: *Het handelingsmodel in de leerpsychologie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 1979.
- Postovsky, V.: »Why not start speaking later?«. In: Burt, Marina K. u. a. (Hrsg.): *Viewpoints on English as a second language in honor of James E. Alatis*. New York: Regents, 1977.
- Smith, Frank: *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York 1971.
- Smith, Frank: *Reading*. Cambridge 1978.
- Smith, Frank (Hrsg.): *Psycholinguistics and reading*. New York 1973.
- Smith, Frank; Goodman, Kenneth S.: »Twelve easy ways to make learning to read difficult«. In: Smith, Frank (Hrsg.): *Psycholinguistics and reading*. New York 1973, 183–196.
- Terrell, Tracy: »A natural approach to second language acquisition and learning«, *Modern Language Journal* 61 (1977), 325–337.
- Westhoff, Gerard J.: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Hueber, 1987.
- Wicke, Rainer E.: »Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten – Lernerzentrierte Übungs- und Aufgabentypen«, *Fremdsprache Deutsch* 11 (1994), 40–45.
- Wode, Henning: *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber, 1993 (Erstveröffentlichung 1988 unter dem Titel: *Einführung in die Psycholinguistik*).