

Ursula Nebe

ZUR MODELLIERUNG DER PROGRESSION
VON ALLGEMEINSPRACHLICHEN LESETEXTEN
IN DER STUDIENVORBEREITENDEN AUSBILDUNG
DEUTSCH FÜR AUSLANDER

PROBLEMSTELLUNG

Seit mehr als 30 Jahren ist das Herder-Institut der Aufgabe verpflichtet, ausländische Studierende in einer 10-monatigen Sprachintensivausbildung allgemein- und fachsprachlich auf ein Direktstudium an einer Hochschuleinrichtung der DDR vorzubereiten. Innerhalb dieser Fremdsprachenausbildung ist bei den Studierenden eine Lesekompetenz zu entwickeln, die einen wichtigen Bestandteil ihres gesamten fremdsprachlich-kommunikativen Könnens darstellt und durch die Anforderungen des 1. Studienjahres an Hochschulen und Universitäten der DDR maßgeblich determiniert wird. Analysen und Einschätzungen von Hochschuleinrichtungen unseres Landes besagen jedoch, daß die für das 1. Studienjahr erforderliche Lesekompetenz erhebliche Defizite aufweist bzw. in der Studienvorbereitung offensichtlich nicht ausreichend entwickelt wird.

Wir verstehen unter fremdsprachlicher Lesekompetenz den zielorientierten, strategiebewußten und somit vom Rezipienten weitestgehend eigengesteuerten Lese-prozeß, der zudem in einem angemessenen Lesetempo verlaufen sollte. Dafür benötigen die Studierenden spezifische Lese(handlungs)strategien und Textverarbeitungstechniken, die nach Hellmich (1981) in *Stufen der Befähigung* zu vermitteln, zu festigen und zu aktivieren sind; Ziel dieses Prozesses ist die spätere Verfügbarkeit solcher Strategien und ihren innewohnender Techniken (= Lernprogression).

Dabei kommt dem Lesetext und seiner konkreten Beschaffenheit eine wesentliche Steuerungsfunktion zu. Deshalb sollten die Texte der fremdsprachlichen Kompetenz der Leser „angemessen“ gestaltet, adaptiert bzw. aus-

gewählt sein. Die Angemessenheit von Texten in einem Textzyklus hätte sich demnach in einer „gesunden“ Textprogression auszuweisen, die – vor allem aus lernpsychologischer Sicht – sowohl eine Über- als auch eine Unterforderung der Rezipienten nach Möglichkeit ausschließen sollte, um optimales Verstehen zu gewährleisten. Um jedoch die Rezeptionseignung von Lesetexten hinsichtlich ihrer Angemessenheit für spezifische Adressaten unter Berücksichtigung der entzipten Zielstellung des Leseunterrichts einschätzen und somit progressional gestalten zu können, bedarf es wissenschaftlich begründeter und für die Praxis des FU handhabbarer Kriterien der Textbewertung.

Unter einer Reihe von Ansätzen, Verfahren und Formeln zur Bewertung von Texten erhebt besonders die *Lesbarkeitsforschung* – repräsentativ vertreten durch die LIX- und Flesch-Formel – für sich den Anspruch, Textschwierigkeit mittels Erfassung der Parameter *mittlere Wortlänge* und *mittlere Satzlänge* objektiv meßbar machen und – davon ausgehend – eine Etikettierung bzw. Klassifizierung der Texte nach ihrer Schwierigkeit vornehmen zu können. Unsere Einwände gegenüber den genannten Formeln, die sich mit kritischen Positionen von Pohl (1979), Läschmann (1983), de Beaugrande/Dressler (1983) sowie Ballstaedt, Mandl et al. (1985) treffen, konzentrieren sich bei näherer Betrachtung auf zwei Defizitstellen: (1) auf die Ignorierung des aktiv verarbeitenden Subjekts im Textverstehensvorgang und (2) auf die Unterrepräsentation des Textes als des ganzheitlich zu betrachtenden Objekts in dieser Text – Leser – Interaktion.

Aus den gewonnenen theoretischen Positionen zogen wir zwei Schlußfolgerungen: (1) Textschwierigkeit als Gesamtphänomen stellt ein sehr komplexes und vielschichtiges Erscheinungsbild dar, das sowohl durch objektive als auch durch eine Vielzahl subjektiver Faktoren determiniert wird, die schwer erfaßbar und der Meßbarkeit nicht in jedem Falle zugänglich sind. (2) Der notwendige Zugang zur Problemlösung „Textprogression“ bedarf des interdisziplinären Herangehens, indem grundlegende wissenschaftstheoretische Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, insbesondere der Kognitionspsychologie und der Text- bzw. Kommunikationslinguistik einzubeziehen sind.

THEORETISCHE GRUNDPOSITIONEN

Einen praktikablen Zugang zum objektiv-subjektiv determinierten Textverstehensvorgang bietet das von der kognitiven Psychologie erarbeitete Modell, das die Informationserfassung und -verarbeitung aus Texten in Form zweier vernetzt und simultan verlaufender Prozeßrichtungen annimmt: der sogenannten „aufsteigenden“ oder textgeleiteten („bottom-up“-Verarbeitung) und der „absteigenden“ oder wissensgeleiteten („top-down“-Verarbeitung). Die Applikation dieses (ursprünglich für muttersprachliche Textrezeption

entwickelten) Modells auf fremdsprachiges Textverstehen gestattet neben Schlußfolgerungen für das Zusammenspiel von Antizipation und Hypothesenbildung im Rahmen des kognitiven Problemlösungsprozesses *Lesetextverstehen* auch eine Reihe hypothetischer Annahmen zur Beschaffenheit fremdsprachiger Lesetexte bzgl. ihres Themas/Inhalts, ihrer Struktur/Organisation und ihrer sprachlichen Oberfläche. In diesem Zusammenhang lassen sich Rückschlüsse auf anforderungsspezifische (für die Sprachtätigkeit Lesen) und verarbeitungsaufwendige lexikalische und syntaktische Mittel ziehen, die auf den Übergang von der fremdsprachlich formal-strukturellen zur semantischen Erschließung gerichtet sind und die wir uns aus den Spezifika des deutschen Sprachsystems heraus zu bestimmen bemüht haben.

In notwendiger Komplementierung zum kognitionspsychologisch definierten Textverarbeitungsprozeß ist der fremdsprachige Lesetext aus kommunikationslinguistischer Sicht als ein ganzheitliches System zu beschreiben, das durch seine 3 qualitativen Textbeschaffenheitseigenschaften (TBE) Thema/Inhalt (=TBE₁), Struktur/Organisation (=TBE₂) und Sprache (=TBE₃) bestimmt wird. Diese drei TBE sind als eine funktionale Einheit zu betrachten, wobei jede von ihnen durch spezifische (Teil)Interaktionen mit dem Leser gekennzeichnet ist. Der Charakter der von uns modellierten Lesetextprogression wird bestimmt durch Stufen der Diskrepanz (Reinecke, 1985; Wolff, 1988) zwischen dem semantischen Gedächtnisbesitz (Weltwissen), der in der Muttersprache erworben wurde, und dem fremdsprachigen Wissen und Können der ausländischen Rezipienten. In dieses dynamische Gefüge ist das sog. Struktur- oder Textwissen einzubeziehen, dem kognitivuniverseller Charakter zugesprochen wird.

ZUR MODELLIERUNG DER TEXTPROGRESSION

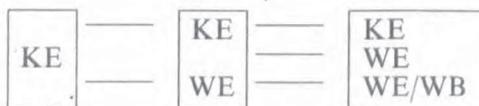
Für die Modellierung der Textprogression (in einem geschlossenen Textzyklus) ist die thematisch-inhaltliche Textbeschaffenheit (TBE₁) als wesentlichste Steuerungsgröße zu bestätigen. Sie wird aus kognitiver Sicht maßgeblich durch die Relation zwischen bekannten und neuen Textinformationen für den Rezipienten bestimmt. Da diese Bekanntheits - Neuheits - Relation jedoch aufgrund unterschiedlicher lernereigener Wissensbestände nicht exakt und vor allem nicht für alle Studenten einer Gruppe gleichermaßen zu erfassen ist, empfehlen wir, Thema/Inhalt eines fremdsprachigen Lesetextes innerhalb der Progression eng an die Darbietungsform oder Textsorte zu binden, da damit die Auswahl der Informationen, ihre Anordnung (Struktur) und beider sprachlicher Verknüpfungen determiniert werden. Somit wird die Textstruktur zu einer qualitativen Eigenschaft des Inhalts. In umfangreichen empirischen Untersuchungen konnte signifikant nachgewiesen werden, daß die Struktur

eines Textes, die in erheblichem Maße durch kohärent angeordnete Informationen (Sachverhalte) determiniert wird, besonders Studenten mit geringeren oder lückenhaften sachlichen Vorkenntnissen in die Lage versetzt, angemessene bis gute Verstehensleistungen zu erbringen; dagegen waren leistungsstarke, d.h. sachlich besser vorgebildete Studenten durchaus in der Lage, auch den weniger kohärenten Text gut zu rezipieren. Jedoch ist die Annahme, daß die rezeptionsfördernde Wirkung von Kohärenz allein von der inhaltlich-semanticen Anordnung der Textinformationen abhängt, für fremdsprachiges Textverstehen nicht ausreichend, sondern wird in nicht unerheblichem Maße auch von der Kenntnis der Rezipienten über fremdsprachliche Mittel der syntaktischen Bindung (Kohäsionsmittel) und von der Kenntnis fremdsprachlicher Möglichkeiten der Referenzidentität in nominativen Ketten, die damit satzübergreifende Kohärenz stiften, mitbestimmt.

Aussagen zur sprachlichen Beschaffenheit der Text können nicht aus der isolierten Betrachtung sprachsystematischer Erscheinungen der Textoberfläche abgeleitet werden, sondern immer nur in ihrer Funktion für die Entschlüsselung von Textinhalt und Textstruktur. Diese sprachlichen Realisierungsmittel sind auf allen drei Textebenen – auf lexikalischer, auf syntaktischer und auf (teil-)textlicher Ebene – im Sinne qualitativer Verarbeitungseinheiten (VE) und in Abhängigkeit von den Prozeßrichtungen der Verarbeitung beim Leseverstehen zu bestimmen und können somit deutlich von den formalsprachlichen quantitativen Kriterien abzugrenzen, wie sie z. B. die Lesbarkeitsforschung verwendet.

Aus den Spezifika des deutschen Sprachsystems heraus haben wir unter dem Aspekt ihrer kognitiven Anforderungen für Lesetextverarbeitung schwierige Formen und Strukturen der Textoberfläche zu erfassen versucht, die einerseits in der Komprimierung expandierter Erscheinungen, andererseits in der Expandierung reduzierter/komprimierter/expandierter Strukturen bestehen. Folgende Progressionketten wurden abgeleitet:

– auf lexikalischer Ebene:



(KE = Kontexterschließung, WE = Wortbildungserschließung, WE/WB = Kombination Wortbildungserschließung/Wörterbuchsemantisierung)

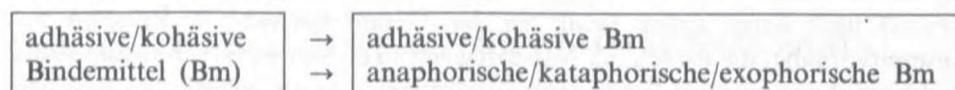
– auf syntaktischer Ebene:

elementare Strukturen (Aussagesätze mit angemessenem Satzrahmen, Parataxen, Hypotaxen 1. Grades) → expandierte Strukturen (Aussagesätze mit

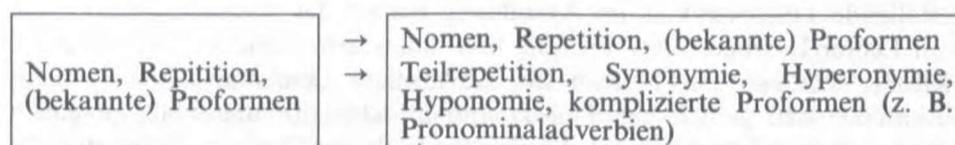
weitgespanntem Satzrahmen, Hypotaxen 2. und 3. Grades, Verschachtelungen) → reduzierte Strukturen (uneingeleitete Nebensätze, erweiterte finale Infinitivkonstruktionen, Appositionen) → komprimierte/impandierte Strukturen (substantivische Nominalisierungen, nebensatzwertige Präpositionalphrasen, präponierte erweiterte Partizipialkonstruktionen in attributiver Funktion),

– auf (teil-)textlicher Ebene:

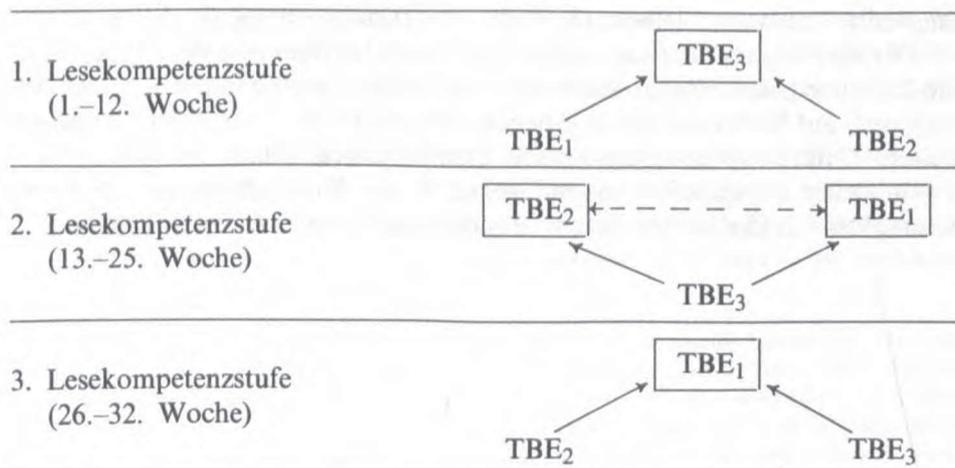
Kohäsionsmittel:



Kohärenzmittel der Referenzidentität:



Wir empfehlen eine Progression innerhalb eines geschlossenen Textzyklus deutschsprachiger Lesetexte der Allgemeinsprache unter primär qualitativem Aspekt. Das heißt, daß sich die Progression in Abhängigkeit von den Lesekompetenzstufen der Rezipienten und unter Akzeptanz des Prinzips der Ganzheitlichkeit des Textes durch Konzentration auf bevorzugte TBE wie folgt auszuweisen hätte:



(TBE₁ = Thema/Inhalt, TBE₂ = Struktur/Organisation, TBE₃ = Sprache)

Die an die Präferenz bestimmter TBE (auf den ög. Lesekompetenzstufen) gebundenen, von uns für alle 3 Textebenen beschriebenen qualitativen VE sind aus fremdsprachenmethodischer Sicht insofern progressional modellierbar, daß ihre quantitative Zunahme im Verlaufe jeder Kompetenzstufe begleitet sein muß von einer quantitativen Abnahme der dafür benötigten Übungen (regressionale Tendenz), um das für die nächste Kompetenzstufe erforderliche textverarbeitungstechnische Können der Rezipienten zu erreichen.

Neben den qualitativen Parametern der Textprogression halten wir jedoch die im FU usuellen Normierungsgrößen wie Textumfang (Gesamtwortzahl des Textes) und Anteil neuer Lexik an der Gesamtwortzahl in Relation zur Lesezeitvorgabe, die jedoch als Näherungswert gesehen wird, für aussagefähig und bezeichnen sie im Rahmen einer Textprogression als quantitativ-qualitative Kriterien.

Wir meinen, daß der von uns empfohlene Ansatz einschließt, daß der zu gestaltende Lesetextzyklus im Ausbildungsmodell des Herder-Instituts ohne vom Lehrer/Lehrbuchautor verfaßte bzw. adaptierte Texte vor allem für die niedrige, teilweise jedoch auch für die mittlere Lesekompetenzstufe nicht auskommt, daß jedoch der Einsatz authentischen Textmaterials zu einem früheren Zeitpunkt erfolgen als bisher (am Ende der Stufe 2). Dabei sind die für den FU tradierten Adaptionenverfahren um solche zu erweitern bzw. zu ergänzen, die die Textstruktur und -organisation betreffen. Eine solche Möglichkeit bietet das von Thürmer/Thürmer (1985) entwickelte und von uns getestete computergestützte textlinguistische Analyseverfahren, das nach Aufdeckung der Sachverhaltsorganisation im Text eine Bewertung derselben und im folgenden eine Kohärenzadaption des betreffenden Textes gestattet, wobei die Menge der Textinformationen und die Mehrzahl der sprachlichen Realisierungsmittel konstant bleiben, nicht aber die Strukturierung der Sachverhalte.

Wir sind uns darüber im klaren, daß es sich bei dem von uns vorgestellten Modell einer Lesetextprogression um einen ersten Zugang handelt, der keinen Anspruch auf Vollkommenheit erheben will und kann. Die auf der Grundlage unserer Untersuchungen abgeleiteten Empfehlungen sind in der Unterrichtspraxis weiter zu spezifizieren und gehen in die Konzeption bzw. Neuarbeitung des am Herder-Instituts verwendeten Lehrbuchs *Deutsch komplex* ein.