Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (1999)

Heft: 70: Varia

Artikel: "il senso è chiaro, ma la parola no" : Textverstehen im fremdsprachlichen Unterricht

Autor: Roncoroni, Francesca

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978220

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

"il senso è chiaro, ma la parola no"
Textverstehen im fremdsprachlichen Unterricht

Francesca RONCORONI

Résumé

La discussion didactique relative aux stratégies d'apprentissage d'une L2 est encore rarement accompagnée par des vérifications empiriques. Le présent article contribue à combler cette lacune en évaluant l'emploi de stratégies de compréhension textuelle par des étudiants universitaires: quelles sont les stratégies utilisées par des étudiants de L2 qui n'ont pas une préparation particulière à la réflexion métalinguistique? En partant, à l'aide de l'analyse interactionnelle, des descriptions de procédés d'élaboration, l'article démontre les stratégies utilisées avec succès et celles où les hypothèses ne se vérifient pas. A partir de ces résultats, l'article examine et interprète les limites de l' usage de stratégies dans une L2 et propose des moyens didactiques visant à contextualiser les stratégies dans l'organisation de l'apprentissage d'une L2.

1. Einleitung

In Theorie und Praxis der letzten Jahre wurden Lernreflexionen und Lernstrategien im institutionellen Fremdsprachenunterricht zunehmend diskutiert. So hat die Sprachlern- und -lehrforschung Erkenntnisse über Lern- und Verstehensprozesse aus der Lernpsychologie übernommen und Lernreflexionen und -strategien intensiv erörtert[1]. Mittlerweile sind diese auch von der Praxis des Fremdsprachenunterrichts - eng verknüpft mit der pädagogischen Forderung nach Autonomie - in Lehrmitteln und Lehrplänen aufgenommen und als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses erkannt worden.

In der neueren didaktischen Diskussion werden die bisherigen Vorschläge und Vorgehen der Implementierung von Lernstrategien kritisiert: Die Umsetzungen würden den wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht gerecht und dem Fremdsprachenunterricht künstlich übergestülpt (BIMMEL / BLOM 1997: 49ff.). Um bei den Sprachlernenden die Entwicklung der metakognitiven Kompetenz und der persönlichen Lernstrategien differenzierter zu fördern, sollte die Didaktik meines Erachtens vermehrt auf empirische Untersuchungen zurückgreifen können, die nachweisen, wie die metakognitive Kompetenz den Fremdsprachenerwerb beeinflusst und wo im Lernprozess Schwierigkeiten auftauchen.

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als didaktischer Beitrag zur näheren Bestimmung des Leseverstehens[2] im Fremdsprachenunterricht und soll

---

1 Z.B. O'MALLEY / CHAMOT (1990); MCDONOUGH (1995); GULDIMANN (1996); RAMPILLON / ZIMMERMANN (1997).

2 Vgl. dazu HAASTRUP (1987) und (1997); WOLFF (1997).

zeigen, auf welche Erschliessungsstrategien metakognitiv nicht speziell sensibilisierte, "naive" (WOLFF 1997: 271) Fremdsprachenlernende bei Textbearbeitungen zurückgreifen und wie sie diese einsetzen. Aus ihrem Vorgehen sind Rückschlüsse auf Textverstehensprozesse zu ziehen, deren Erkenntnisse hinsichtlich Verstehen und Nicht-Verstehen für die Fremdsprachendidaktik nutzbar gemacht werden können: Die Ergebnisse ermöglichen didaktische Umsetzungen, die zu einem gezielteren Umgang mit Erschliessungsstrategien verhelfen sollten.

2. Theoretischer Hintergrund und Untersuchungsinteresse

Beim Erwerb einer Fremdsprache greifen Lernende auf ein Repertoire von Lern- und Kommunikationsstrategien zurück, die den Lernprozess effizienter machen. Strategien subsumieren in der Sprachlern- und -lehrforschung Sequenzen von Handlungsschritten, die Lernende eigenständig vornehmen, um in der fehlenden Sprachkompetenz Lücken zu füllen. Strategien sind also Handlungspläne, mit denen Anforderungen erreicht werden, die mit dem verfügbaren Kenntnisstand nicht direkt zu bewältigen sind[3]. Das Strategienkonzept wird als wissenschaftliches Konstrukt nicht einheitlich verwendet und in sehr unterschiedlicher Weise kategorial erfasst. Ohne hier auf diese Debatte einzutreten, übernehme ich die mir für die Sprachlern- und lehrforschung sinnvoll erscheinende Einteilung von WOLFF (1997: 272) in Bereitstellungsstrategien, Erschliessungsstrategien und Verarbeitungsstrategien.

Diese Untersuchung konzentriert sich ausschliesslich auf Erschliessungsstrategien; Verstehen muss dementsprechend als lernpsychologische Kategorie erfasst werden. In Anlehnung an die Lernpsychologie ist von dem in der Zweitspracherwerbsforschung entwickelten Modell auszugehen, das fremdsprachliches Verstehen als einen Sprachverarbeitungsprozess konstruktivistisch in den beiden Richtungen top-down und bottom-up interpretiert. Die rezeptive Sprachverarbeitung wird als komplexe psychologische Aktivität durch Strategien gesteuert. Bei der Erschliessung von Texten interagieren Sprachwissen und Weltwissen der Fremdsprachenlernenden mit den textsprachlichen Stimuli; dabei entsteht eine ihnen eigene kognitive Repräsentation des Textes. Treten bei der Konstruktion Elemente auf, die der Situationsvorstellung zuwiderlaufen, wird Verstehen zur inferenziellen Suchtätigkeit. Hier werden rezeptive

[3] Unter Strategie soll hier "eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll" (FRIEDRICH / MANDL 1992: 6), verstanden werden. Demnach sind Lernstrategien Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels.

Sprachverarbeitungsstrategien eingesetzt, die das Nicht-Verstehen kompensieren sollen. Erschliessungsstrategien sind also eine Art Tricks, die Fremdsprachenlernende in "Notsituationen" benutzen[4]. Dabei behelfen sie sich mit einem Repertoire rezeptiver Strategien, die alle auf dem Prinzip der Hypothesenbildung beruhen: Antizipieren, Erwartungen aufbauen, Generalisieren und Rückschlüsse ziehen.

Die Sprachlern- und -lehrforschung hat den Vokabularerklärungen der Lehrenden im Unterricht viel Aufmerksamkeit geschenkt[5]. Wenig untersucht wurde hingegen das Vorgehen von Lernenden bei der Erschliessung nicht verstandener Wörter und Passagen in Texten. Eine Erklärung liegt sicher in der methodischen Schwierigkeit, kognitive Operationen im Sprachlernprozess zu erfassen und nachzuzeichnen. Hypothesen- und Strategienbildungen sind mentale Prozeduren, die sich innerlich abspielen und somit keine konkrete Abbildung erfahren. Sollen rezeptive Texterschliessungsstrategien empirisch analysiert werden, muss die Untersuchungsanlage die Beobachtbarkeit ermöglichen und die Hypothesen nachzeichenbar machen. Von diesem Erkenntnisinteresse wurde die Untersuchungsanordnung bestimmt: Studierende sollten in der Gruppe das Verständnis von Texten gemeinsam erarbeiten. Durch das Verfahren der kollektiven Erarbeitung von Texten sahen sie sich gezwungen, den andern ihre Vermutungen und Herleitungen mitzuteilen und laut zu formulieren. Auf diese Weise liess sich eine didaktisch arrangierte Situation ausnützen, um Hypothesenbildungen zu untersuchen und diese mit Erschliessungsstrategien zu korrelieren. Durch die Anlage der Untersuchung wird Verstehen und Nicht-Verstehen ausdrucksseitig nachzeichenbar.

Implizit wird im Fremdsprachenunterricht von der Annahme ausgegangen, dass Lernende bei der Erschliessung eines Textes eigene Verstehensstrategien entwickeln. Die Aktivierung des Interesses und des Vorwissens zum behandelten Thema wird als ausreichend erfolgversprechender Faktor betrachtet, um einen Text in seinen Hauptaussagen zu verstehen. Diese These wird hier anhand empirisch gesammelter Daten überprüft. Dabei standen folgende Fragestellungen im Zentrum:

- Welche Erschliessungsstrategien werden von diesen "naiven" Fremdsprachenlernenden spontan benützt? Welche Erschliessungsstrategien erweisen sich als erfolgreich, welche nicht?

---

4 So verfügen "good language learner" (Naiman / Frohlich / Stern / Todesco:1978) über ein breitgefächertes Repertoire an Strategien und setzen diese flexibel und kumulativ ein.

5 CARTER / MCCARTHY (1988); LEWIS (1993).

- Auf welche linguistischen Kenntnisse lässt der Gebrauch gewisser Erschliessungsstrategien Rückschlüsse zu? Welche Interpretation von Fremdsprache liegt diesem texterschliessenden Vorgehen zugrunde?
- Welche Aussagen lassen sich über Verstehen und Nicht-Verstehen machen?
- Kann Nicht-Verstehen allein durch den Einsatz von Strategien behoben werden?

3. Untersuchungsdesign

Um die metakognitive Kompetenz von Sprachlernenden zu erfahren, habe ich Studierenden an der Universität, die Italienisch auf der Mittelstufe lernen, fünf Texte vorgelegt, die sie ausschliesslich auf ihr fremdsprachliches Verstehen in der Gruppe besprechen sollten. Da für die Untersuchung im Zentrum stand, was die Studierenden als Verstanden oder Nicht-Verstanden deklarieren, wurde die ihnen gestellte Aufgabe absichtlich vage gehalten und nur mit der Anweisung "cercate di capire il testo" formuliert. Alle fünf Textdiskussionen wurden in derselben Gruppenkonstellation, nämlich von fünf Studierenden, die sich für diese Untersuchung freiwillig zur Verfügung gestellt hatten, durchgeführt. Die Interaktionen spielten sich ohne Interventionen meinerseits und ohne Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Textglossare ab. Als Unterlagen für die Textbearbeitung dienten zwei Zeitungsartikel, ein wissenschaftlicher Text, ein literarischer Text und eine Autorenkolumne, die alle einem mittleren Schwierigkeitsgrad entsprachen.

Im universitären Lehrbetrieb sind Texte das wichtigste Arbeitsinstrument in der Auseinandersetzung mit Wissen. Die universitäre Sozialisation hat die Studierenden zu idealen Textverstehenden in Fremdsprachen herangebildet: Sie haben alle schon mehrere Fremdsprachen gelernt und verfügen über ein grosses alltagsweltliches Wissen sowie über implizite arbeitstechnische Kenntnisse zur Textarbeit; es handelt sich bei dieser Versuchsgruppe wohl um "naive", keineswegs aber um ungeübte Sprachlernende.

Jede Textbearbeitung dauerte durchschnittlich 45 Minuten; alle Textdiskussionen wurden von mir mit Kassettenrecorder aufgenommen, vollständig transkribiert und qualitativ ausgewertet.

4. Ergebnisse

4.1.Die Verwendung von Erschliessungsstrategien

Erschliessungsstrategien werden bei der Klärung unbekannter Wörter oder Strukturen in Textbearbeitungen nach top-down processing und bottom-up processing[6] herangezogen. Nach WOLFF (1986: 448) sei beim Fremdsprachenlernenden das Gleichgewicht dieses "bidirektionalen, interaktiven Prozesses" häufig gestört, da bei unzureichenden Sprachkenntnissen vorwiegend auf das schemageleitete Weltwissen zurückgegriffen werde. Um die Gültigkeit dieser Aussage zu überprüfen und die Erschliessungsvorgehen nachzeichnen zu können, habe ich die Inferierungsprozedere zur Operationalisierung nach Hierarchieniveaus und prozeduralen Kriterien in folgende Kategorien eingeteilt:

a. Interlinguales Inferieren: Ein nicht bekanntes Wort wird von einem französischen, deutschen, lateinischen oder international verwendeten Begriff abgeleitet. Beim Inferieren wird meistens von der Muttersprache ausgegangen. Im folgenden Beispiel wird explizit auf das Erschliessungsvorgehen hingewiesen und das Wort der Kategorie der Internationalismen zugeordnet (*straniera/* ausländisch):

S4 *ehm/ non capisco/ ehm/ adeguata e+prima/ (Unverstdl.)*
S3 *ma è uguale in tedesco/ la stessa parola*
S4 *adäquat*
S3 *mh*
S4 *ah (Unverstdl.)(lacht) ma non è una parola tedesca=eh?*
S3 *no/ no è straniera*

(T2)

b. Grammatikalische Analyse: Bedeutungen sollen mit Hilfe einer grammatikalischen Analyse eine Erklärung erhalten. Alle Textstellen, die mit dieser Strategie angegangen werden, bergen für die Studierenden grammatikalische Probleme, die dem Verstehen hinderlich sind, sich aber nicht mit diesem Vorgehen lösen lassen. Erschliessungen setzen sich aus verschiedenen prozeduralen Schritten zusammen. Im nachfolgenden Beispiel entspricht die Rückführung auf grammatikalische Grundformen einem ersten

---

6 Die Bildung von top-down Strategien erfolgt mit Hilfe des konzeptuellen Wissens oder Schematawissens in der Muttersprache, währenddem bottom-up Strategien durch Kenntnisse in der Fremdsprache auf den Ebenen der Syntax und der Morphologie sowie der intrasprachlichen Herleitungen und Zuordnungen gebildet werden.

Zuordnungsversuch; die semantische Klärung gelingt aber erst über das interlinguale Inferieren aus dem Latein:

S1 ma che cosa vuol dire digitando Roma and alberghi and/ digitando/ il gerundio o il gerundivo come si dice
S3 digitando=ehm
S1 ma il verbo/ io vedo qui il verbo digitare/ e non so che cos'è digitare
S3 potrebbe essere
S4 in latino il digito è
[....]
(T1)

c. Satzkontextualisierung: Die Wortbedeutung wird aus dem Satzzusammenhang deduziert. In den Bedeutungsaushandlungen dient immer der Satz als Orientierungsgrösse:

S3 come/
S1 ma se ri-riguardate il senso di tutta la frase/ deve deve (Unverstdl.)
(T5)

d. Textkontextualisierung: Es wird versucht, aus dem Textzusammenhang die Wortbedeutung zu deduzieren. Die folgenden zwei Beispiele zeigen, dass strategisches Wissen häufig explizit thematisiert wird. Der Verweis auf den Textzusammenhang erfolgt als interaktionelles Muster regelhaft, wenn keine Strategie zum gewünschten Resultat geführt hat:

S3 scappare/ scappa+è una scena/ dopo le vacanze un po':/
S1 sì=sì: la scena è chiara ma
[...]
(T3)

S3 ++mh++dobbiamo continuare per=äh/ forse per capire++
(generelles Lachen)
(T1)

e. Intralinguales Inferieren: Philologische Ableitungen und Zuordnen zu Wortfamilien sollen den Begriff klären. In diesem Beispiel wird die Bedeutungserschliessung von *spazzatura* erschwert, weil die Hypothese von S3 im Kontext durchaus ihren Sinn hat. Gegen Textende wird *spazzatura* in einem andern Zusammenhang geklärt und auf die hier zitierte Stelle verwiesen, so dass die Bedeutung rückwirkend revidiert wird:

S3 *mh+spazzatura telematica+*
S2 *conosci lo sp/ ʃah-no ʃ*
S3 *ʃgli spazi? ʃviene da/ spa ʃzio ʃ*
S1 *ʃspazio ʃ*
S2 *spazio (Unverstdl.) solo con una zeta*
S1 *da spazio*
S2 *non so se è lo stesso+la stessa famiglia++*

(T1)

f. Inferieren mit Hilfe des Weltwissens: Bedeutungen von Wörtern werden aufgrund des Weltwissens aus dem Zusammenhang deduziert:

S4 *ehm/ la parola proibito non=è come/ Prohibition? penso ʃ(lacht ʃno=è/ in quʃesto senso ʃ*
S3 *jʃa: ʃ ʃja pensavo ʃin questo senso una parola che non si dice spesso/ e si dice solo con una/ tale ehm + Vorsicht eh [...]*

(T4)

Eine tabellarische Zusammenstellung der oben beschriebenen Erschliessungsstrategien ermöglichte die Auswertung von Daten über aufsteigende und absteigende Verarbeitungsprozedere, Häufigkeit erfolgreich oder erfolglos verwendeter Erschliessungsstrategien und kategorialer Merkmale:

Text-Vorlage	Weltwissen (6)	Kontextualisierung/ Text (7)	Kontextualisierung/ Satz (4)	Interlinguales Inferieren (13)	Intralinguales Inferieren (12)	Morpho-syntaktische Analyse (6)
1. Internet (Zeit.art.)	spazzatura	spazzatura stuzzicare	spazzatura digitando	disquisire riferimento adottare mirate gestire	spazzatura riflettori	vuoi per - vuoi per digitando ne essersi persi
2. Ruoli e società (pop.-wiss. Text)				elaborare parentela		
3. Autogrill horror (lit. Text)	itterico	le scappa ustionate gara			bugiardo risuperare ossigenato	le scappa

4. Rimpianto di un'altra estate (Zeit.art.)	proibito canneto incubi	canneto	canneto	spasmodicamente canneto tormento	spasmodicamente smanioso canneto tormento	
5. Cara scuola addio (Zeit.art.)	premio Campiello	corteggiamento	sosterrà	rivelazioni cinquina candidamente	insofferente giunta corteggiamento	

Aus der tabellarischen Zusammenstellung lässt sich ablesen, wie oft die einzelnen Strategien eingesetzt werden; dabei fällt sofort auf, dass die Strategien des interlingualen Inferierens und des Inferierens im Italienischen häufiger (13- und 12-mal) als die andern Strategien (3- bis 7-mal) eingesetzt werden.

Das interlinguale Inferieren ist mit einer hohen Erfolgsquote (11 von 13) verbunden, das Inferieren im Italienischen mit einer tiefen (5 von 12). Der Erfolg der Strategie des interlingualen Inferierens ist durch das studentische Wissen begründbar, das sich auf Kenntnisse von Internationalismen aus wissenschaftlichen Texten, Zeitungen usw. und auf Kenntnisse in andern Fremdsprachen abstützt. Hingegen würde das Inferieren im Italienischen von den Studierenden differenzierte philologische Kenntnisse voraussetzen: Dass *ossigenato / oxydiert* nicht in Zusammenhang mit dem Substantiv *ossi / Knochen* gebracht werden darf, dass *riflettori / Scheinwerfer* nicht in der übertragenen Bedeutung auf das Verb *riflettere / überlegen* zurückgeführt werden kann, dass *smanioso / unruhig* nicht als Gegenteil von *manioso* (Wortbildung inexistent) gebildet und interpretiert werden kann, beweist, dass einer Sprache linguistische Zusammenhänge zugrunde liegen, die von den Studierenden festgemacht werden können, aber nicht lösbar sind (die Kontextualisierung zeigt ihnen die inhaltlichen Ungereimtheiten dann auf).

Aus der Zusammenstellung wird ersichtlich, dass Erschliessungen auch mit Hilfe aufsteigender Aktivationen wie morpho-syntaktisches und intralinguales Inferieren vorgenommen werden. Für diese Untersuchung trifft also nicht zu, dass Strategien ausschliesslich durch Antizipationen im top down Verfahren eingesetzt werden. Meine Annahme, dass die Studierenden erst auf bottom up Prozesse zurückgreifen, wenn sie durch top down Aktivationen nicht weiterkommen, konnte in der Analyse interaktioneller Muster nicht nachgewiesen werden; oft wird direkt in aufsteigender Aktivation operiert –

allerdings mit wenig Erfolg, wie gezeigt wurde. Die eingangs formulierte Annahme von Lehrenden, Interesse und Motivation seien hinreichende Bedingungen für das vollständige Verstehen eines Textes, fand keine Bestätigung.

Im Strategienrepertoire fehlte - gegen meine Erwartung - ein elementares Textbearbeitungsvorgehen: Die Strategie einer ersten globalen Lektüre des Textes. Eine Erklärung liegt möglicherweise in der mangelnden Planung des gemeinsamen Vorgehens; die Studierenden beginnen zu lesen, bearbeiten die unverstandenen Begriffe und nehmen die Lektüre bis zum nächsten Hindernis wieder auf.

Als Textkategorie weist die Bearbeitung von T2, dem populärwissenschaftlichen Text, signifikant wenig Verstehensschwierigkeiten und dementsprechend wenige Bedeutungsaushandlungen auf: Terminologie sowie inhaltliche und textkategoriale Kenntnisse haben das Textverstehen in diesem Fall als ideale Kombination gefördert.

4.2.Interaktionen und Strategien

Verstehen und Nicht-Verstehen werden durch die Anlage der Untersuchung interaktiv erfassbar. Die interaktive Bearbeitung des Verstehensproblems ermöglicht das ausdrucksseitige Festmachen der verwendeten Erschliessungsstrategien. Die konstitutiven Elemente eines Grundmusters von Interaktionen sollen hier beschrieben werden, um Aufschluss über Verstehen und Nicht-Verstehen zu erhalten. Als Eröffnung einer Sequenz wird Nicht-Verstehen immer explizit deklariert, so z.B. in T2 mit *"non capisco ... "* oder in T1 mit *"ma che cosa vuol dire ... "*. Solche Aussagen sind fester Bestandteil der Eröffnung einer gemeinsamen Erschliessungssequenz.

Die Bearbeitungsphase als Aushandlung des Verstehensproblems ist durch den Einsatz von Erschliessungsstrategien gekennzeichnet. Dabei liessen sich zwei Muster festmachen. Entweder versuchen alle gemeinsam die Klärung des Nicht-Verstandenen oder die Bedeutung des Begriffes kann von jemandem in der Gruppe erklärt werden, der in diesem Fall die Lehrerrolle übernimmt:

S4 *allora/ cosa significa sviluppo?*
S3 *sviluppare/ mmh/ una foto che hai fatto devi äh/ prendere in=negozio e qui fanno svilupparla*
S4 *ah/ sì (lacht) ho capito+*
(T2)

Die Beendungen erfolgreicher Erschliessungssequenzen werden meistens explizit formuliert. Erfolglose Erschliessungssequenzen lassen sich im Gegensatz dazu nur an Unsicherheitsmerkmalen festmachen. Nicht-Verstehen wird in der Regel nicht ausdrücklich formuliert, was nicht zur Klärung des gemeinsamen Verstehens beiträgt; so laufen die Interaktionen aus und die Abbrüche, Pausen und *mh* häufen sich:

S1 *sì*
S3 *aha+mh++sì+leggiamo*
(T1)

Interaktiv lässt sich in diesem Fall nicht festmachen, wieweit das *sì* von S3 auch tatsächlich Verstehen bedeutet. *Leggiamo* gilt als Aufforderung zur nächsten Bearbeitung; oft lässt sich der Vorschlag weiterzulesen als Markierung des Sequenzabschlusses belegen: *ma forse lui ci dice ancora / ähä* (T4).

Exemplarisch soll anhand einer Bearbeitungssequenz gezeigt werden, wie das Strategienrepertoire zur Aushandlung einer Wortbedeutung interaktionell eingesetzt wird. So wird die Textstelle

> "(...) noi ragazzi, quando andava bene, facevamo un solo viaggio l'anno: quello delle vacanze estive. E per me mare ed estate erano una cosa sola che si chamava col più proibito dei nomi: felicità. (...) È d'estate, al mare, che si sono svolti tutti i miei amori adolescenziali e anche quelli della prima giovinezza. È in riva al mare che ho baciato la mia prima ragazza. È sulla spiaggia che, al riparo di un canneto, sono diventato un uomo. Da molti anni l'estate è diventata per me un tormento. Già ad aprile, a maggio comincio a fare degli incubi. Sogno che l'estate è già passata ed io non me ne sono accorto, non me la sono goduta. (...)"
> (L'Europeo, 17 agosto 1994)

folgendermassen bearbeitet :

S2 *poi ai al riparo di un canneto/ questo potrebbe essere un un battello? un canneto/*
S3 *riparo (liest leise)+cann-e-to (liest leise)++(Unverstdl.)*
S4 *(Unverstdl.)/ è possibile come Kanu*
S3 *mh (lachend)/ ma riparo vuol ∫dire ∫*
S2 *∫Unverstdl. ∫ja solo che (Unverstdl.) la spiaggia*
S4 *mh*
S3 *riparare? viene da riparare*
S2 *canneto*

S4 *esiste riparare non è reparare?*
S3 *ähä repari no o ri ripa*
S4 *ripartire (lacht)*
S3 *no (lacht)+mi ha riperato sua macchina? no/ non repar ∫ato ∫no*
S4 *∫mh ∫*
S3 *ri penso hm hm? non sono sicura (beide lachen)+canneto/ la canna der Stock? canneto+*
S2 *mh+*
S5 *ma mi imma/gino anche una una nave=o un+un*
S3 *no nave è troppo grande questo piccola come si chiama*
S2 *per i pescatori ∫ma non so forse un navetto (Lachen) ∫*
S3 *∫ja (Lachen/Unverstdl.) ∫*
?? *romantico*
S3 *è un cerchio ermeneutico=oder*
S2 *ma forse è qualcosa co completamente altro (lacht) (Unverstdl.)++*

(T4)

Die Passage ist als Versuch der Studierenden zu interpretieren, einen Zugang zu *canneto* herzustellen. Die Kumulierung von Erklärungsanläufen und der Einsatz vieler Strategien sind ein Indiz für Nicht-Verstehen[7]. Interaktionell gesehen ist die Sequenz mit Schlaufen, Abbrüchen und Wiederaufnahme der eingebrachten Hypothesen belastet. Abbrüche, Pausen, Rückmeldepartikel (*mh*) und häufiges Lachen der Studierenden verweisen auf ihre Deutungsunsicherheit, die durch die ironischen Kommentare *romantico* und *cerchio ermeneutico* auch deklariert wird. Die Studentin ist sich mit *romantico* der Klischees bewusst, die sich die Gruppe als Weltwissen zu Hilfe holt; *cerchio ermeneutico* unterstreicht, dass sie wieder an den Ausgangspunkt gelangt sind, und die Feststellung *qualcosa completamente altro* markiert den Abschluss der erfolglosen Interpretationssuche.

Die kooperative Verstehenssuche zu *canneto* misslingt, denn das komplementär zusammengetragene Wissen ermöglicht objektiv keine lexikalisch eindeutige Bedeutungszuordnung; *riparo di un canneto* kann im semantischen Umfeld von *spiaggia* verschiedene Denotationen beinhalten. Hier erweist sich, dass ein noch so vielfältiger Einsatz von Strategien kein ausreichender Garant für das genaue Verstehen von Ausdrücken ist.

---

7 In der Abfolge lassen sich nachstehende Strategien nachweisen: Weltwissen / Inferieren aus dem Deutschen / Kontextualisierung in die Satzstruktur / Weltwissen / Inferieren der Wortbildung / lexikalische Zuordnung / Infererien aus dem Deutschen / Weltwissen / Weltwissen.

5. Verstehen und Nicht-Verstehen

Erschliessungsvorgehen zeigen, wie Studierende fremdsprachliches Verstehen interpretieren. Die offene Anweisung ("cercate di capire il testo") wird von ihnen als das vollständige, präzise Verstehen aller Ausdrücke aufgefasst. Dementsprechend reduzieren sie die Textbearbeitung auf das zweiphasige Schema Gemeinsames Lesen - Diskussion der nicht verstandenen Wörter. Das lexikalische Verstehen absorbiert ihre ganze Aufmerksamkeit: Nicht-Verstehen wird grösstenteils an Wörtern festgemacht. Das Erschliessen der Bedeutungen im Satzzusammenhang ist wichtig: Der Satz ist ihre Verstehenseinheit. Ihr Vorgehen lässt sich nur teilweise durch die unspezifische Anleitung erklären. Vielmehr wirkt ihre schulbiographische Prägung nach: Vermutlich wurde Verstehen im fremdsprachlichen Unterricht als Wort-für-Wort-Verstehen vermittelt.

Im Zusammenhang mit den Vorstellungen, die Lernende über das fremdsprachliche Verstehen entwickeln, ist zu analysieren, welche Textelemente sie zum Aushandlungsgegenstand erheben. In den fünf Transkriptionen lässt sich nachweisen, dass sie vor allem Substantive, Adjektive und Verben zur Bearbeitung vorlegen; Textkonnektoren, Partikel und adverbiale Ergänzungen werden nicht herausgegriffen. Es ist aber nicht so, dass die Studierenden all diejenigen Begriffe zur Bearbeitung auswählen, die sie nicht kennen. Vielmehr beruht ihre Selektion auf der Annahme, dass das Erschliessen von x auch das Verstehen von y ermöglicht. Da die Texteinheit nicht in ihrem Blickpunkt ist, wird den Markierungen zum Textzusammenhang wenig Beachtung geschenkt. In ihrer Sprachinterpretation transportieren Substantive, in geringerem Masse auch Verben die Informationen. Zudem lassen sich Substantive und Verben grammatikalisch leicht definieren, während "kleine Wörter" beim Lesen unbemerkt bleiben; falls es sich um texthierarchische Elemente handelt, werden diese als top down Prozess bei Kontextualisierungen unausgesprochen ergänzt und bleiben unüberprüft.

Die Vorstellungen der Studierenden von Verstehen und Sprache - abgelesen an ihrem Bearbeitungsvorgehen – orientieren sich an einer defizitaufdeckenden Lesetechnik, die sich auf Nicht-Verstandenes konzentriert und den Inhalt nur auf der referentiellen Ebene behandelt. Diskussionen zum Vorgehen der Textbearbeitung wie auch zum Inhalt sind ausgeblendet.

Nur wenige Male diskutieren sie den Inhalt der Textstellen, halten sich aber nicht länger darüber auf :

S4 però a questo punto io devo dire non capisco cosa hanno fatto di speciale questi studenti

S1 esattamente

S3 ma non abbiamo letto ancora tutto

(T1)

Es wurde schon festgestellt, dass bei den Textbearbeitungen das Verstehen des Informationszusammenhangs durch das Nicht-Verstehen einzelner Wortbedeutungen nie gänzlich gefährdet ist. Verstehen wurde in diesem Kontext als kollektives Verstehen nachgezeichnet; festmachen liess es sich in den Transkriptionen als Konsens über Worterschliessungen[8]. Verstehen wird häufig mit Gelächter und Rückmeldepartikeln quittiert:

S4 ah/ ∫sì ∫(lacht) ho capito+

S3 ∫aha ∫

(T2)

Unbelegbar bleibt, ob alle Studierenden den gemeinsam erschlossenen Begriffen effektiv die gleichen Bedeutungen zuordnen, wie z.B. die Beendung der folgende Sequenz belegt:

S1 la direzione è più o meno chiara+++

?? mh:+

(T1)

Die lange Pause ist Ausdruck von Dissens, das langgedehnte *mh* ist als Zweifel oder zumindest als Nachdenklichkeit zu interpretieren.

Wie schon festgestellt, wird bei den Beendungen der Aushandlungen oft nicht klar, wieweit der Konsens wirklich hergestellt wurde:

S3 +ah ma=in (Unverstdl.)

S1 ∫sì ∫

S3 ∫aha ∫+mh++sì+allora leggiamo

(T1)

Niemand übernimmt in dieser Situation die Lehrerrolle, die in einer unterrichtlichen Interaktion die Richtigkeit einer Hypothese abschliessend bestätigen würde. Die Aushandlungen scheinen in ihrer Beendung zu versanden, ohne dass explizit nochmals auf die gemeinsam erarbeitete Bedeutung verwiesen wird.

---

8 Die Nachweisbarkeit von Verstehen ist in der kognitiven Psychologie stark diskutiert worden; es sei hier auf REUSSER / REUSSER-WEYENETH (1994) verwiesen. Ausgegangen wird dabei von der Fragestellung: Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit etwas als "verstanden" gelten kann? In dieser Untersuchung begnüge ich mich mit der ausdrucksseitigen Interpretation von Verstehen.

Verstehen lässt sich also auf der referentiellen Ebene festmachen; hier sind Informationseinheiten Gegenstand der Diskussionen. Schwieriger ist der Verstehensnachweis einer literarischen Produktion, denn sie erhält ihre Bedeutung erst durch die poetische Funktion. FOPPA (1994: 57) hat gezeigt, dass literarische Texte eine offenere Interpretation erfahren als z.B. Zeitungsartikel, denn Kunstwerke "beziehen sich in anderer Weise auf Realität". Bei literarischen Texten könne man "nicht abschliessend entscheiden, wie weit jemand verstanden hat, was es zu verstehen gilt". In einer Fremdsprache wird das Verstehen poetischer Texte zusätzlich erschwert: In den Diskussionen von T3 wissen die Studierenden nicht, welcher Ebene ihr Nicht-Verstehen zuzuordnen ist, ob der referentiellen oder der poetischen. Irritation und Unsicherheit ziehen sich durch die ganze Bearbeitung von T3, einer Erzählung von Stefano Benni, die mit einer überzeichneten, postmodernen Sprache, hyperrealistischen Beschreibungen, Zitaten und sprachlichen Verschnitten aus der Werbung arbeitet. So lassen sich in T3 die Sequenzen des Nicht-Verstehens durch allzu lange Pausen, Verlegenheitslachen, Nebenbemerkungen wie *più o meno chiaro* und durch eine für diese Gruppe unüblich oberflächliche Bearbeitung des Textes beschreiben. Auch der schnelle Fokuswechsel der nicht verstandenen Begriffe zeigt, dass hier Nicht-Verstehen mit einer Vermeidungsstrategie auf interaktioneller Ebene zugedeckt wird:

++++*(sehr lange Pause)*
S4 *eeh*
S3 *il resto è chiaro per me? per voi?++* *[più o meno* *[*
S4 *[(lacht)* *[ehm+++*
S1 *ma come parola puoi dirmi cosa vuol dire esattamente imbarcadero*
[...]
(T3)

Die ausgedehnte Pause folgt der Lektüre einer vorgängig gelesenen Textpassage; die Pause entspricht nicht der durchschnittlich von dieser Gruppe etablierten zeitlichen Norm für Turnreaktionen. Das Schweigen beweist, dass die Studierenden nicht in der Lage sind, ihr Nicht-Verstehen zu konkretisieren. Die Eröffnung der Diskussion *eeh* beendet die Interaktion zugleich. In dieser Notsituation greifen sie zu zwei Rettungsstrategien: Sie halten sich streng an die referentielle Textebene und drängen zum Weiterlesen; dies in der Hoffnung, in den folgenden Textpassagen Lösungen zu ihrem Nicht-Verstehen zu finden.

Das Verstehen dieses provokativen Textes hätte sich zumindest in Lachen oder expliziten metasprachlichen Kommentaren niederschlagen müssen. In diesem Kontext wird weder die Unsicherheit bezüglich des Verstehens

thematisiert noch werden Strategien entwickelt, um das diffuse Unbehagen des Nicht-Verstehens zu beheben.

Was in Texten nicht verstanden wird, lässt sich von den Rezipierenden nicht immer so eindeutig definieren. Zudem wird Nicht-Verstehen als solches nicht immer von ihnen erkannt. So kann in der Interpretation eine Textstelle noch nicht als verstanden gelten, nur weil sie nicht zum Diskussionsgegenstand erhoben wurde.

6. Didaktische Auswertung der Untersuchung

Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, welche Erschliessungsstrategien "naive" Fremdsprachenlernende einsetzen und warum Nicht-Verstehen nicht allein mit Strategien behoben werden kann. Die eingangs formulierte Frage, ob Weltwissen und Motivation genügend starke didaktische Faktoren zur Verstehenssicherung darstellen, ist aufgrund der untersuchten Erschliessungssequenzen zu verneinen. Es hat sich gezeigt, dass Textstellen mehrdirektionale Interpretierbarkeit aufweisen können, dass Nicht-Verstehen nicht immer auszumachen ist und dass Strategien nicht einfach "greifen". Auch das präzise Verstehen garantieren diese nicht. Hingegen tragen diese dazu bei, Globalverstehen und Zusammenhänge leichter herzustellen, mehr Flexibilität im Umgang mit Texten zu gewinnen und Hemmschwellen in der Fremdsprache abzubauen. Im Sinne der Unterrichtsforschung lassen sich aus den Ergebnissen der Untersuchung einige didaktische Rückschlüsse ziehen und Massnahmen formulieren:

- Erschliessungsstrategien müssen im Kontext des metakognitiven Lernens entwickelt werden: Die Änderungen von Haltungen müssen im Lernprozess als Langzeitinvestition geplant werden; die Förderung der metakognitiven Kompetenz kann nur durch kontinuierliche Sensibilisierung (Übungen, Thematisierung der Textarbeit, Nachbesprechungen und zyklische Wiederaufnahme der Strategiearbeit) herbeigeführt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Strategienkompetenz besser ausgebaut wird, wenn Strategien direkt an Problemlösungsaufgaben erprobt werden können[9]. In diesem Sinne war die Untersuchungsanlage in ihrem punktuellen Vorgehen didaktisch unzureichend.

---

9 GULDIMANN (1996) gelangt in seiner Untersuchung zur Schlussfolgerung, dass nur eng an Inhalte gebundene Aufgaben die Strategienkompetenz fördern könnten. WEINERT (1994) sieht darin ein Problem des Transfers: Je spezifischer die Strategie, desto weniger sei ein Transfer möglich, und je genereller die Strategie, desto weniger tauge sie für konkret definierte Lerninhalte.

- Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die bessere Nutzung des kollektiven Wissens, einer sozialen Strategie, der in den untersuchten Interaktionen kaum Beachtung geschenkt wurde. In Situationen des Nicht-Verstehens hilft das gemeinsame Resümieren der bis anhin erarbeiteten Informationen als kollektives Vorgehen weiter. Der Vergleich der einzelnen Informationsbestände oder das gemeinsame Definieren der Informationen erleichtert das Textverstehen. Dazu können von Lehrenden Übungsanlagen ausgearbeitet werden, die sich gezielt auf die Informationssuche konzentrieren.
- Den globalen Textbearbeitungsstrategien muss vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden: Damit die Studierenden ein ganzheitliches Verständnis von Texten entwickeln und sich in einem ganzen Textzusammenhang bewegen lernen, müssen die fremdsprachlichen Texte im Unterricht didaktisch als Einheit präsentiert werden. In diesem neuen Textverständnis bauen die Studierenden auch ein Strategienrepertoire auf, das nicht mehr auf die Satzebene fixiert ist. Die Förderung dieser Strategien auf der Ebene des Gesamttextes muss im Unterricht systematisch geübt werden. So können prozedurale Strategien wie globales Lesen, Abschnittlesen, Schlüsselwortfixierungen und vom-Ende-her-Lesen in den verschiedensten Übungsformen präsentiert werden.
- Gewisse Strategien scheinen für Fremdsprachenlernende der Mittelstufe günstiger als andere: Interlinguales Inferieren und Herleitungen mit Weltwissen haben sich als erfolgreiche Strategien erwiesen, wogegen der Gebrauch des intralingualen Inferierens erst auf einer sicheren Sprachbeherrschungsstufe sinnvoll wird.
- Gemeinsame Textbeabeitungen können als Hilfe zur Lernförderung eingesetzt werden: An den eingesetzten Erschliessungsstrategien von Fremdsprachenlernenden lässt sich ihr metasprachliches Wissen über grammatikalische und lexikalische Gesetzmässigkeiten, über Wortbildungsgesetze und über landeskundliches Wissen ablesen. So habe ich als Lehrende in einigen von den Studierenden eingebrachten Erschliessungsstrategien meine fremdsprachlichen Regelvermittlungen erkennen[10] und deren Anwendungen überprüfen können. Solche indirekten Rückmeldungen dienen der persönlichen Unterrichtsauswertung.

---

[10] Z.B. wenn - erfolgreich - versucht wird, durch semantische Bezüge Erklärungen abzuleiten wie: *bugiardo - una persona che dice bugie* (T3); *bagagliaio - il bagaglio* (T3) oder das Wortbildungsgesetz ri- als Wiederholungssilbe herangezogen wird: *risuperar/lo? ++ ah supera superare* (T3) oder wenn - erfolglos hingegen - das Wortbildungsgesetz der konträren Markierung mit Hilfe von s- bei *smanioso* eingesetzt wird.

- Literarische Texte verdienen mit Fremdsprachenlernenden eine Sonderbehandlung: Soll der literarische Text in seiner poetischen Funktion zum Tragen kommen, so scheint eine Sequenz mit fachlicher Unterstützung unumgänglich. Die referentielle Ebene kann in der Gruppe erarbeitet werden; literarisches Verstehen bedarf aber der Anleitung.

Abschliessend soll die Idee der gemeinsamen Bearbeitung von Texten im Fremdsprachenunterricht noch kurz beleuchtet werden. Sie verfolgt didaktisch zwei relevante Ziele: Die intensivere Auseinandersetzung mit dem Text und die Förderung der awareness bei Inferenzprozeduren.

Auf der Textbearbeitungsebene werden die Informationen von verschiedenen Seiten beleuchtet, so dass die gemeinsame Rekonstruktion inhaltlich facettenreicher als bei einer individuellen Bearbeitung resultiert und zu einem differenzierteren Textverständnis beiträgt.

Auf der metakognitiven Ebene bedeutet für die Fremdsprachenlernenden das Formulieren von Hypothesen in der Diskussion das Bewusstmachen gewisser Erschliessungsprozeduren, die bei einer individuellen Bearbeitung gar nicht zum Gegenstand des Verstehensprozesses erhoben werden können. Die Entwicklung von Erschliessungsstrategien bei der kollektiven Textarbeit wäre also ein implizites Ziel; indem die Fremdsprachenlernenden ihr Strategienrepertoire untereinander vergleichen, werden sie dazu angeregt, die ihnen nicht geläufigen Strategien auszuprobieren und eventuell auch zu übernehmen. Der Vergleich der Strategienbenützung in der Gruppe als partnerschaftliches Experimentieren und als Auswerten ihrer Vorgehensweisen erfüllt das didaktische Postulat des task-orientierten Lernens, wonach die Lernenden an den Lernaufgaben direkt ihre Strategien entwickeln sollen. Der Aufbau eines effizienten Strategienrepertoires kann nachhaltig besser beeinflusst werden, wenn die Lernenden gemeinsam Aufgaben lösen müssen, bei denen ihnen die Strategienbenützungen im gegenseitigen Vergleich bewusst werden.

Transkriptionserklärungen

/	Wort-, Satzabbruch, kurze Pause
+	normale Pause
++	mittlere Pause
+++	lange Pause
	simultanes Sprechen
	simultanes Sprechen
=	Verschleifung
[...]	nicht beendete Erschliessungssequenz
:	Dehnung

Bibliographie

BIMMEL, P. & BLOM, S. (1997): "Qualifikation zum lebenslangen (Sprach-)Weiterlernen", *Fremdsprache Deutsch*, II, 49-54.

BÖRNER, W. & VOGEL, K. (1997): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Gunter Narr.

CARTER, R. & MCCARTHY, M. (1988): *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1987): *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Multilingual Matters.

FOPPA, K. (1994): "«Verstehen im Dialog» und «Textverstehen»: Zwei Seiten einer Medaille? Überlegungen zu einem vernachlässigten Problem", in: REUSSER, K. & REUSSER-WEYENETH, M. (eds), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, Bern, Huber.

FRIEDRICH, H.F. & MANDL, H. (1992): "Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss", in: MANDL, H. & FRIEDRICH, H.F. (eds), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*, Göttingen, Hogrefe.

GULDIMANN, T. (1996): *Eigenständiger Lernen: durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*, Bern, Haupt.

HAASTRUP, K. (1987): "Using Thinking Aloud and Retrospective to Uncover Learners Lexical Inferencing Procedures", in: FAERCH, C. & KASPER, G. (eds), *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Multilingual Matters.

HAASTRUP. K. (1997): "On Word Processing and Vocabulary Learning", in: BÖRNER, W. & VOGEL, K. (eds), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, Tübingen, Gunter Narr.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove, Language Teaching Publications.

MANDL, H. & FRIEDRICH, H.F. (1992): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*, Göttingen, Hogrefe.

MCDONOUGH, S. (1995): *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, London, Edward Arnold.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. & TODESCO, A. (1978): *The good language learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

RAMPILLON, U. & ZIMMERMANN, G. (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, München, Hueber.

REUSSER, K. & REUSSER-WEYENETH, M. (1994): *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, Bern, Huber.

WEINERT, F. (1994): "Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen", in: REUSSER, K. & REUSSER-WEYENETH, M. (eds), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, Bern, Huber.

WOLFF, D. (1997): "Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess? ", in: RAMPILLON, U. & ZIMMERMANN, G. (eds), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, München, Hueber.