Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1986)

Heft: 43: Lehrmittel Deutsch : Neues über Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache - und wie man damit umgeht

Artikel: Lesen als intelligentes Lernen

Autor: Hermanns, Fritz

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977947

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: 10.12.2025

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

Lesen als intelligentes Lernen

Ein Plädoyer für die kursorische Lektüre im fremdsprachlichen Unterricht

Die Lesefähigkeit ist für viele Lerner, denkt man an die spätere Verwendung der Fremdsprache, das wichtigste Ziel beim Erwerb von Deutschkenntnissen, besonders in der Schweiz. Doch ist das Lesen nicht nur ein Ziel, sondern auch ein vorzügliches Mittel des Spracherwerbs, wenn das Lesen wirklich ein Lesen und nicht ein stotterndes Wort-für-Wort-Übersetzen ist. Aus doppeltem Grund ist daher für einen Lektüreunterricht zu plädieren, in dem ein zügiges Lesen gelehrt wird, das dann allerdings mit einem ungefähren Verständnis mancher Wörter und Sätze zufrieden sein muß: um des Lesens selber willen, das nur dann ein Vergnügen sein kann, wenn es zügig ist; und um des Spracherwerbs willen, der sich bei zügiger Lektüre von vielen Texten vollzieht. Natürliches Lesen in der Fremdsprache ist natürliches Lernen einer Fremdsprache, bei dem der Lernende wie «von selbst» und quasi «nebenbei» lernt. Und es ist ein intelligentes Lernen, d.h. ein Lernen, bei dem (im Gegensatz zum stumpfen Üben) der Schüler seine Intelligenz benutzt.

1. Büffeln und Pauken

Es ist wünschbar, daß wir im Fremdsprachenunterricht Lernformen suchen und kultivieren, in denen sich der Lernende intelligent verhalten kann. Denn noch immer ist das Image, ist z.T. die Theorie und ist z.T. wohl auch die Praxis des fremdsprachlichen Lernens, besonders in der Schule, bestimmt von einer Art des Lernens, die davon das Gegenteil ist. In der deutschen Schülersprache heißt es «Büffeln» oder «Pauken», etwas vornehmer nennt man es «Memorieren». Dieses Memorieren ist in der Tat eine geistlose Tätigkeit. Es besteht im wesentlichen darin, daß man ein fremdsprachliches Wort nebst Zugehörigem (Artikel, Flexionsformen) zusammen mit einem muttersprachlichen Äquivalent solange *wiederholt,* bis man es «kann»; zehnmal, hundertmal. «Repetitio est mater studiorum», sagt das lateinische Sprichwort, aber dieses Wiederholen *ohne Variation* hat nichts Mutterhaftes an sich. Der Lernende ist dabei mit sich und den Wörtern allein; mit Wörtern, die in dieser Situation des einsamen Memorierens funktionslos und damit sinnlos sind.

So haben wir lateinische Vokabeln gelernt: ménsa, ménsae, fémininum, – der Tísch; poéta, poétae, másculínum, – der Díchter. Durch Rhythmisie-

rung, durch Taktschlagen haben wir versucht, den strukturlosen Wörtern ein Minimum von Struktur zu geben. Denn die Struktur der Wörter ist sonst ihre Verzahnung, ihre Verbindung mit Kontext und Situation im Gebrauch, die im Wörterverzeichnis fehlt. Vielleicht heißt das Memorieren deshalb «Büffeln», weil der Schüler dabei, in einer manchmal verzweifelten Wut, wie ein Ochse anzusehen ist, wenn er, mit gesenktem Nacken, über sein Heft gebeugt, mit halblauter Stimme repetiert und dabei rhythmisch mit dem Kopf stößt – ein Verhaltensbild, das man klinisch, wenn es in anderem Zusammenhang auftritt, als Hospitalismus bezeichnet. Die Qual des Büffelns und Paukens – denn es ist oft eine Qual – kommt in drei Versen von Rilke[1] so zum Ausdruck, daß man sie nicht vergessen kann:

> Da rinnt der Schule lange Angst und Zeit
> mit Warten hin, mit lauter dumpfen Dingen.
> O Einsamkeit, o schweres Zeitverbringen!

Kein Wunder also, wenn ein Fremdsprachenunterricht, der von dieser Art des Lernens geprägt war, ein negatives Image bis heute nicht ganz hat verlieren können. Zumal auch die neuere Fremdsprachenmethodik dem Ideal eines nur mechanischen, also geistlosen Lernens noch gehuldigt hat, so die audiolinguale Methode mit ihren «drills». Das Wort sagt es: da sollte der Schüler wie ein Rekrut auf dem Kasernenhof Sprache exerzieren, je mechanischer, desto besser. Von dieser Art Lernen müssen wir, darüber sind wir uns heute einig, weg.

Sprache muß auch schon beim Lernen in ihrer Funktion als relevant erlebt werden können, das ist ein Prinzip des Kommunikativen Unterrichts. Im Sinne des lebenslangen Lernens muß der fremdsprachliche Unterricht versuchen, den Lerner vom Lehrer unabhängig zu machen, damit er auch ohne Lehrer weiterlernen kann, das ist das Prinzip des Autonomen Lernens. Das Sprachlernen muß den ganzen Menschen, also auch seine Emotionalität betreffen, das ist der Gedanke der Befürworter des Affektiven

1 Zit. von Ickler (1982, 16), dessen Fazit zum herkömmlichen Wörterlernen lautet: «Es ist richtig..., daß der Wortschatz einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit beanspruchen muß. Wenn man aber sieht, wie die Schüler ... jahrelang 'Vokabeln lernen' ... und mit welchen kümmerlichen Ergebnissen, dann muß man sagen, daß die Methode verfehlt ist» (ibid., 17). – Ickler (ib., 12) gibt dafür auch die entscheidenden Gründe an: Lektüre zu geringer Textmengen einerseits («So haben die Wörter keine Gelegenheit, häufiger *wiederzukehren* und sich so dem Gedächtnis auf selbstverständliche Art einzuprägen»), kontextuelle Isolierung und damit semantische Verarmung der zu lernenden Wörter andrerseits («Man erfährt ... [beim Lernen] ... nichts Neues, sondern memoriert unentwegt das schon Gewußte und nur ständig vom Vergessen Bedrohte»).

Lernens[2]. Und beim Lernen einer Fremdsprache muß der Lernende von seiner Intelligenz Gebrauch machen können – dieser Grundsatz liegt dem folgenden Plädoyer für ein fremdsprachliches Lesen als intelligentes Lernen zugrunde. Das Lernen durch Lesen ist das Gegenteil des Büffelns.

2. Lesen als intelligentes Raten

Beim Lesen macht der Leser, besonders der geübte Leser, immer schon in hohem Maß Gebrauch von seiner Intelligenz, in der Fremd-, wie in der Muttersprache; das ist der erste Grundgedanke dieses Plädoyers. Die beiden folgenden werden sein: Auch das natürliche Lernen einer Sprache besteht wesentlich im Bilden von Hypothesen über diese Sprache, der Lernende benutzt beim Lernen, wie der Leser beim Lesen, seine ganze Intelligenz, um zu verstehen, was gemeint ist. Und: Aus der so beschriebenen Affinität von Lesen und Lernen ergibt sich, daß und inwiefern das Lesen in einer Sprache immer auch ein Lernen dieser Sprache, und zwar ein intelligentes Lernen, ist.

Hat das Lesen, wie wir es alltäglich betreiben, tatsächlich etwas mit Intelligenz zu tun? Ist nicht dieses Lesen viel eher ein ganz mechanischer Vorgang? So hat man die Tätigkeit des Lesens in der Tat bis vor kurzem interpretiert, und man hat deshalb den Leseunterricht auch oft als eine Art Drill – wie den Fremdsprachenunterricht – gestaltet. Lesen ist nach traditioneller Auffassung eine Art Dekodieren. Wir setzen dabei geschriebene Sprache mehr oder minder mechanisch in gesprochene Sprache um, und diese verstehen wir dann spontan. Dabei schreitet das Dekodieren stets vom Teil zum Ganzen vor, Lesen ist, vereinfacht gesagt, ein schnelles Buchstabieren. Wir lesen, indem wir die Buchstaben erkennen. Aus den Buchstaben setzen wir uns die Wörter zusammen, aus den Wörtern die Satzteile, aus den Satzteilen die Sätze, aus den Sätzen die Texte. Lesen ist danach ein aszendentes Verfahren (vom Kleinen zum Großen) und ein sukzessives Verfahren: Erst wird der erste Buchstabe gelesen, dann der nächste, bis man das ganze Wort hat, dann werden wieder Buchstaben gelesen, bis man das nächste Wort hat, usw., immer eins nach dem andern.

Also Schritt für Schritt, und vom Teil zum Ganzen, so geht nach einer herkömmlichen Auffassung das Lesen vor. Die neuere Lesetheorie – von der jetzt zu berichten ist – sagt demgegenüber: Das ist nur die halbe Wahrheit.

2 Zum Kommunikativen Unterricht vgl. etwa Piepho (1983), zum Autonomen Lernen Holec (1983), zum Affektiven Lernen Röllinghoff (1986; in diesem Heft) und die dort angegebene Literatur. Das Lernen durch Lesen ist – so soll hier nur behauptet, nicht ausgeführt werden – auch ein kommunikatives, autonomes, affektives Lernen.

Lesen ist auch von vornherein etwas Ganzheitliches, Lesen geht auch vom Ganzen zum Teil. Wir müssen eine Vorstellung vom Ganzen haben, sonst können wir die Teile gar nicht erkennen.

Paradoxerweise, wie es zuerst scheint, muß uns das Ganze schon irgendwie präsent sein, noch bevor wir dessen Teile kennen können. Wir müssen uns (so löst die Paradoxie sich auf) eine *Hypothese* vom Ganzen bilden, wenn wir seine Teile erkennen wollen. Lesend bilden wir immerfort Hypothesen über das Ganze eines Wortes, eines Satzes, eines Textes. Ein Wort zu lesen heißt für den geübten Leser: durch kurzes Hinschauen auf das Wort eine Hypothese darüber bilden, welches Wort es ist und welche Funktion im Satz es hat. Wir lesen nicht jeden einzelnen Buchstaben.

Wenn man einmal angefangen hat, darauf zu achten, kann man sich das leicht durch Selbstbeobachtung bestätigen. Dauernd liest man falsch, auch in der Muttersprache. So lese ich vor kurzem in einem Prospekt den Titel «Weg mit Rilke», und trotz meiner Liebe zu diesem Dichter denke ich doch: «Endlich mal ein origineller Titel!» Dann sehe ich noch einmal hin und stelle fest, daß er banalerweise heißt «Wege mit Rilke». Oder in der Stadt Passau (am Inn) lese ich kürzlich, wieder als Titel auf einem Prospekt, den Namen eines Vereins: «Vereinigung Introvertierter Künstler e.V.». Schon spiele ich mit dem Gedanken, eventuell Mitglied zu werden, da muß ich feststellen, es heißt «Innviertler Künstler». Hat man, wenn solche Lesefehler geschehen, besonders flüchtig und unaufmerksam gelesen? Nein; wir lesen vermutlich immer so. Nur bei Titeln, d.h. Texten ohne Kontext, hat man wenig Anhaltspunkte für eine gute Hypothesenbildung. Sonst ist unsere Trefferquote besser, aber wir lesen genauso schnell, d.h. flüchtig.

Was uns die neue Lesetheorie nun lehrt, ist: daß wir deshalb kein schlechtes Gewissen haben sollen, im Gegenteil. Die Kunst des Lesens besteht gerade im intelligenten Raten, im Bilden von Hypothesen, die man durch kurze Vergewisserung prüft, und die intellektuelle Lust beim Lesen besteht in diesem Spiel der Hypothesenbildung und Hypothesenprüfung und im eiligen Weitergehen und Neubilden von Hypothesen darüber, wie sich der Text fortsetzen wird, und im Bestätigtwerden und im neuen Entwerfen einer neuen Hypothese. Daß man gelegentlich eine falsche Hypothese bildet, die sich dann nicht bestätigt, das gehört zu diesem Spiel dazu.

Von Kenneth Goodman, dem Erfinder der neuen Lesetheorie, stammt nicht nur der Gedanke und die Formulierung, daß Lesen ein intelligentes Raten ist, sondern Goodman hat auch ein Experiment ersonnen und durchgeführt[3], das seine Theorie beweist: Beim Lesen stellt der Lesende

3 Goodman (1970, 108ff.). Dort auch (p. 108) die Formulierung des Gedankens, daß Lesen ein «psycholinguistic guessing game» ist: «Reading is a selective process. It involves partial

Hypothesen auf. GOODMAN hat dabei Kinder eines bestimmten Alters gebeten, Texte (in ihrer Muttersprache), die sie nicht kannten, laut vorzulesen; und zwar Texte, die etwas zu schwer für ihr Alter waren. So liest in GOODMANS Experiment z.B. ein Kind der vierten Klasse ohne Vorbereitung einen Text vor, der eigentlich für Kinder der sechsten Klasse bestimmt ist. Wichtig für das Experiment ist, daß dieses Kind ein guter Leser ist in dem Sinn, daß es gelernt hat, sinnvoll vorzulesen, so daß man das Gelesene auch verstehen kann. Dazu gehört eine gewisse Flüssigkeit, eine minimale Lesegeschwindigkeit, die nicht unterschritten werden darf. Das Kind kommt also beim Vorlesen in Zeitnot. Es kann nicht so langsam lesen, wie es müßte, um jedes Wort zu buchstabieren. Es macht also beim Vorlesen – und darauf ist das Experiment angelegt – Fehler. Was es vorliest, ist etwas anderes als das, was im Text wirklich steht.

Manchmal korrigiert sich das Kind dann; manchmal nicht. Es korrigiert sich, wenn das Vorgelesene keinen Sinn ergibt. Es korrigiert sich nicht, wenn das Vorgelesene, wenn auch anders als der Text in seinem Wortlaut, doch sinnvoll war. «You just happen to do your studying in the room where your baby brother is sleeping», muß es etwa heißen, aber das Kind liest: «... where the baby brother is sleeping». Es korrigiert sich nicht, denn auch «the» gibt einen guten Sinn. Oder das Kind liest vor «... a word that sounds good» statt «that sounded good» und verbessert sich nicht, weil auch seine Version sinnvoll ist. Dagegen wo es im Text heißt «I opened the dictionary», da bricht das Kind ab, nachdem es vorgelesen hat «I hoped ...», denn «I hoped a dictionary» gibt keinen Sinn. Hier verbessert sich das Kind und fängt noch einmal an: «I opened the dictionary».

Was also dieses einfache Experiment von GOODMAN sichtbar macht, das ist ein Teil der Hypothesen, die ein Leser beim Lesen bildet; indem es sie sichtbar bzw. hörbar macht, beweist es, daß sie gebildet werden. Nur ein Teil, denn nur die falschen Hypothesen werden in diesem Experiment erkennbar, und das Experiment zeigt auch nicht, welche weiteren Hypothesen, über die Wortgrenzen hinaus, der Leser entwirft. Doch genügt schon der partielle Aufweis der Hypothesenbildung beim Lesen, den das Experiment leistet, um zu zeigen, daß der Leser, indem er seine Hypothesen bildet, intelligent verfährt. Das Kind im Experiment verwendet zur Entschlüsse-

use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made, to be confirmed, rejected or refined as reading progresses.» Und: «Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen ... is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening.»

lung des Textes offenbar alle Informationen, die es hat, vor allem die aus dem jeweiligen Kontext, und es achtet sorgfältig darauf, daß das Ganze einen Sinn ergibt. So wird es dem Text im großen und ganzen gerecht. Es ist deshalb in der Tat ein guter Leser, auch noch bei diesem Text, der es ein wenig überfordert. Es wäre falsch – das ist eine pädagogische Schlußfolgerung, die GOODMAN zieht – wenn man es zwingen wollte, sich auf die einzelnen Buchstaben und Wörter zu konzentrieren, denn dann würde es auf das Wichtigste, auf den Sinn des Ganzen nicht mehr achten können. Gewiß gilt dies auch für das Lesen in einer Fremdsprache.

Es gibt zwar Situationen, wo wir das Raten beim Lesen möglichst vermeiden, z.B. wenn wir korrigieren wollen. Wenn wir nach Fehlern suchen, sehen wir jedes Wort genau an. (Jeder weiß aber auch, daß es bei dieser Art des Lesens sehr schwer ist, auch noch den Sinn eines Textes adäquat aufzunehmen.) Doch normalerweise, wenn wir lesen, um uns zu informieren oder zu unterhalten, wenn wir z.B. eine Zeitung lesen oder einen Roman, dann lesen wir, so schnell wir können. Und wir können dabei deshalb – und nur deshalb – so schnell lesen, weil wir nicht jedes Wort ganz genau lesen, sondern dauernd raten.

Sprache ist ja in hohem Maß redundant. Es genügt, daß wir ein gedrucktes Wort nur flüchtig anschauen, und schon haben wir meistens erkannt, welches Wort es wohl ist. Oder wir schauen nur einige Wörter an, und schon ist der ganze Satz verstanden. Die Lücken haben wir durch intelligentes Raten ergänzt.

Vielleicht ist der Rausch des Lesens, in den wir kommen können, zum Teil auch ein Geschwindigkeitsrausch; ein Geschwindigkeitsrausch der Intelligenz, die sich beim Lesen spielerisch überschlägt. Wir sagen: «Das Buch ist so spannend», wenn wir beim Lesen die Welt und uns selber vergessen, wenn unsere Blicke über die Zeilen jagen, wenn wir lesen, so schnell wir können. Und gewiß liegt es vor allem am Buch, wenn die Lektüre uns packt. Aber eben vielleicht nicht nur. Wir selber sind es, die beim Lesen Tempo machen und die in einem Taumel des ratenden Lesens im Text gewissermaßen vorwärtsrasen, in einem taumelnden Spiel von Hypothesenbildung, von Erwartungsaufbau in bezug auf das Kommende, in triumphierender Bestätigung, wenn unsere Hypothesen stimmen, in lustvoller, überraschter Enttäuschung und Verblüffung, wenn der Autor uns irregeführt hat und nun der Geschichte eine Wendung gibt, mit der wir nicht gerechnet haben.

Der Autor spielt im Medium seines Textes mit der Neugier und mit der Ungeduld des Lesers. Er gibt dem Leser Winke, wie es weitergeht. Und der Leser baut danach seine Hypothesen auf, in bezug auf den einzelnen Satz, in bezug auf den Text, in bezug auf die Personen, in bezug auf die Handlung. Und dann werden entweder die Hypothesen bestätigt, und wir sind als

Leser befriedigt und sagen uns: Ich habe es ja gewußt! Oder es kommt etwas Neues, was nicht zu vermuten war, und wir sagen: Wer hätte das gedacht! Würden wir als Leser keine Hypothesen bilden, wir könnten nie entzückt und erstaunt sein, wenn es anders kommt.

3. Lernen als intelligentes Raten

Das Lesen in der Muttersprache und das Lesen in der Fremdsprache sind so sehr verschieden nicht[4]; in beiden Fällen muß man Hypothesen bilden und raten. Grundsätzlich kommt es beim normalen Lesen auch in der Muttersprache nicht darauf an, daß man jedes Wort versteht. Man liest ja – s.o. – in der Muttersprache nicht einmal jedes Wort, man bildet stattdessen eine Hypothese darüber, was an der Stelle des Wortes wohl für ein Wort stehen könnte. Eben dies tut man in der Fremdsprache auch, mit dem Unterschied nur, daß in der Fremdsprache eine Lücke da ist, weil wir ein Wort nicht kennen, in der Muttersprache dagegen die Lücken von uns durch unser Lesetempo selbst gemacht sind.

Mit Lücken leben lernen – das ist eine erste moralisch-didaktische Maxime, die wir für unseren fremdsprachlichen Leseunterricht aus der neuen Lesetheorie ableiten können. Das dauernde Nachschlagen unbekannter Wörter unterbricht und stört den natürlichen Lesevorgang erheblich. Dagegen ist der Lesevorgang durch kleine, selbst zahlreiche, Verständnislücken kaum gestört, weil und insofern wir sie durch Hypothesen überbrücken können. Verständnislücken gehören überhaupt, so kann man sagen, zu einem Text und dessen Lektüre dazu wie die Löcher zum Käse.

Nun ist aber das Bilden von Hypothesen über die Wörter einer fremden Sprache, die man nicht kennt, schon ein wesentlicher Schritt beim Lernen dieser Wörter. Das hypothesenbildende Lesen ist deshalb zugleich ein (zunächst partielles) Lernen von Wörtern. Das Lernen einer Fremdsprache besteht wesentlich darin, daß man tragfähige Hypothesen über diese Fremdsprache bildet und sich bestätigt.

4 «Die Technik des Leseverständnisses in der Fremdsprache unterscheidet sich nicht von der Technik des Lesens in der Muttersprache», schreibt ARMALEO-POPPER (1981, 11). Sie empfiehlt daher, «die Technik des Lesens zunächst an Texten in der Muttersprache zu erläutern bzw. bewußt zu machen (Sinnerfassung des Wesentlichen anhand der Informationsträger, Antizipation, Kombination, Kontextualisierung, 'intelligent guessing' etc.)». – «We do not, and indeed find it difficult to, draw a clear distinction between first and foreign language reading – in fact, it is not clear to what extent reading in a foreign language is different from reading in a first language», heißt es bei ALDERSON/URQUHART (1984, xv).

Man hat sogar gesagt: Eine Sprache ist überhaupt eine Hypothese. Meine Sprache, die ich mit dir spreche, ist eine Hypothese über deine Sprache[5]. Ich spreche so, wie ich spreche, weil ich vermute, daß du mich so verstehen wirst. Grundsätzlich bin ich bereit, diese Vermutung zu revidieren; wenn sie sich als falsch erweist, dann werde ich es einmal anders probieren. Und ich verstehe dich, wenn du sprichst, in dem Maß, wie ich richtige Hypothesen über die Bedeutung der Wörter und grammatischen Konstruktionen habe, die du verwendest.

Wir sind uns des Hypothetischen unseres Sprechens und Verstehens in der Regel nicht bewußt, weil sich unsere Hypothesen tausendfach bewährt haben. Sie erscheinen uns also gar nicht mehr als Hypothesen, sondern als gesicherte Erkenntnis, als unumstößliche, evidente Wahrheit. Aber bei der kleinsten Störung der Kommunikation kommt der hypothetische Charakter alles Sprechens und alles Verstehens – aller Bedeutung – wieder zum Vorschein. Wenn ich in Duisburg zum drittenmal höre: «Nacht! Schlaf gut! Ich geh jetzt im Bett!», dann lasse ich meine Hypothese fallen, daß der Dativ im Deutschen bei Bewegungsverben immer eine Positionsangabe bedeutet. Zuerst war meine Hypothese: Ich habe mich wohl verhört. Inzwischen habe ich seit langem die Hypothese gebildet, daß man mit Dativ und Akkusativ im Ruhrgebiet irgendetwas anderes meint, als ich gewohnt war.

Genauso beim Umgang mit Fremden. Wenn ich französisch spreche, dann bilden auch die Leute, die mich nicht kennen, sofort die Hypothese, daß sie nicht alles so wörtlich nehmen dürfen, was ich jetzt sagen werde, ich meine es vielleicht anders. Sie sind dann gleich viel flexibler eingestellt, der hypothetische Charakter ihres Sprachwissens kommt wieder zum Tragen. Insofern ist es sehr gut, daß wir Ausländer meistens einen Akzent haben. Es spornt die andern zu vermehrter Hypothesenbildung an.

Das Lernen einer Sprache also – wenn denn eine Sprache für mich, der ich sie sprechen und verstehen will, ein Komplex von Hypothesen ist – können wir uns vorstellen als einen Prozeß des Ausbildens und Testens und Verwerfens und Bestätigens und Verfeinerns von Tausenden von Hypothesen.

Am einfachsten kann man sich das am Wortschatz zum Bewußtsein bringen, am Beispiel etwa des Lernens oder Kennenlernens eines neuen Wortes in der Muttersprache. Ein solches, relativ neues Wort ist im Deutschen «Ka-

5 «Meine Individualkompetenz ist meine Hypothese darüber, wie ich meinen kommunikativen Akten am besten Erfolg beschere», schreibt KELLER (1984, 66), der dann erläutert, daß jede Individualkompetenz «notwendigerweise Annahmen (Hypothesen, Erinnerungen) über die Individualkompetenz meines jeweiligen Adressaten» enthält. Denn: «Die beste Strategie, wenn ich verstanden werden will, wird die sein, sprachliche Mittel zu wählen, von denen ich annehme (!), daß mein Gesprächspartner sie auch gewählt haben könnte...» (ibid., 67).

talysator». Es ist so neu, daß ich es in meinem Wörterbuch nicht finden würde, selbst wenn ich nicht zu träge wäre, dort nachzusehen. Aber das brauche ich auch nicht, ich mache mir zu diesem Wort eine Hypothese. Daß ein -or ein Ding ist, das irgendetwas macht, ist von vornherein klar, und dann entnehme ich der Zeitung irgendwie: ein Katalysator ist ein Teil am Auto, wodurch die Abgase sauberer werden, und amerikanische und japanische Autos haben es schon, und unsere nicht. In der Schule habe ich einmal gelernt, ein Katalysator ist eine Substanz, die einen chemischen Prozeß in Gang bringt oder beschleunigt. Das also hat mit dem Wort in der neuen Bedeutung irgendetwas zu tun. Aber was, weiß ich nicht, es ist mir auch egal. So unvollkommen sie ist, ich bin mit meiner Bedeutungshypothese zufrieden. Sie bestätigt sich bei weiterer Lektüre immer wieder, und das genügt mir.

Nicht immer allerdings läuft die Hypothesenbildung so problemlos ab, erst recht in der Fremdsprache nicht. Ich höre z.B. nach meiner Ankunft in Lausanne sehr oft die Frage: «On y va?» Sie klingt für mich seltsam, denn wenn ich sie mir übersetze, bekomme ich: «Geht man dahin?», und das ist im Zusammenhang völlig absurd, diese Hypothese muß ich gleich fallen lassen. Außerdem ist die Situation eindeutig, wo die Leute das sagen: beim Aufbruch. Der Satz muß also heißen: «Gehen wir?» So weit, so gut, diese Hypothese bewährt sich. Auch überzeuge ich mich im Lauf der Zeit, daß «on» nicht nur «man» bedeutet, wie ich einmal in der Schule gelernt habe, sondern auch «wir». Komisch bleibt aber, daß man französisch sagt: «Gehen wir dorthin?», wenn man meint: «Gehen wir hier weg?». Ich stehe also meiner Hypothese noch mit Mißtrauen gegenüber. Sehr vorsichtig nur probiere ich den Satz zum erstenmal selber aus und sage: «On y va?» Dabei gucke ich ein wenig nach rechts und links, um zu sehen, ob die Leute befremdet reagieren. Das ist nicht der Fall. Keine bizarreness reactions, wie das in der Linguistik heißt. Alles in Ordnung. Man kann dem Satz also vertrauen.

Zweierlei vielleicht kann dieses Selbstzeugnis eines Fremdsprachenlerners zeigen, erstens: wie der Prozeß der Aneignung einer Bedeutung den Charakter einer Hypothesenbildung hat; und zweitens: wie man natürlicherweise seine Hypothesen zuerst in der Tat als Hypothesen betrachtet, auf die man sich keineswegs schon blind verlassen kann. Wenn Wörter wie Werkzeuge sind, dann muß ich jedes Wort als Werkzeug in seiner Funktion erleben, damit ich Vertrauen zu ihm fassen kann.

Wörter im Wörterverzeichnis, im Vokabular, sind wie Werkzeuge, die man nicht kennt, in einer Vitrine. Man sieht ihre Form, aber nicht ihre Funktion. Da nützt es auch nicht viel, wenn eine Übersetzung daneben steht. Ich als Lerner von Fremdsprachen kann von mir berichten, daß ich

diesen Übersetzungen nicht traue. Ich glaube ihnen nicht so recht. Gewiß, ich bin für sie dankbar. Sie geben mir einen Hinweis. Aber ich muß es selbst erlebt haben, wie ein Wort funktioniert, ich muß es selbst verwendet haben, sei es beim Sprechen, sei es beim Verstehen, wenn ich wirklich glauben soll, was mir das Wörterverzeichnis versichert. «On y va!» heißt «Gehen wir!», das kann jeder behaupten. Erst wenn ich den Ausdruck in seiner Verwendung erfahre, bin ich überzeugt, daß es so ist, wie das Vokabular es mir beteuert. «Das soll eine Bohrmaschine sein?», frage ich ungläubig, wenn ich zum erstenmal eine sehe. Aber dann erlebe ich, wie jemand damit ein Loch bohrt, und dann gibt es keinen Zweifel mehr. Ja, das ist wirklich eine Bohrmaschine. Ja, «On y va!» heißt wirklich «Gehen wir!». Denn es funktioniert.

Wörter im Text sind Wörter in Funktion. Da sieht man, was sie bewirken. Da erweisen sich unsere Hypothesen über sie als richtig; oder als falsch. Und da, beim Lesen, erlebt man auch, daß man Wörter braucht. Gerade dieses Wort brauche ich jetzt an dieser Stelle, gerade dieses Wort würde mir das Verständnis aufschließen, aber ich kenne es nicht. Was kann es nur heißen?

Die Texte motivieren uns, wenn sie uns fesseln, die Wörter verstehen zu wollen. Deshalb bilden wir Hypothesen über die Wörter. Denn Hypothesen bildet man nicht einfach so, zum Zeitvertreib, sondern man will damit ein Rätsel lösen. Erst muß das Rätsel da sein. Dann ist die Hypothese als Lösung sinnvoll und nötig. Ein Wort im Wörterverzeichnis ist dagegen wie eine Lösung ohne Rätsel.

Es gibt Witze ohne Pointe, das sind schlechte Witze. Ein Wort im Wörterverzeichnis ist wie eine Pointe ohne Witz.

Wir meinen es ja gut mit unseren Schülern. Oft erlebt man es, daß bei einer neuen Lektion zuerst die Wörter alle erklärt werden; dann wird der neue Text gelesen. Erst erzähle ich dir die Pointe; dann den Witz. So ist er dann viel leichter verständlich.

Die Hypothesenbildung beim Lernen einer Sprache ist dagegen ein sehr langwieriger Prozeß. Als Lehrer wollen wir ihn abkürzen. «Erspart euch die Mühe», rufen wir den Kindern zu. «Ihr braucht nicht lange nach einer Lösung zu suchen, hier ist sie! 'Tisch' heißt 'table', 'table' heißt 'Tisch'! Jetzt braucht ihr die Wörter nur noch zu lernen.» Das vereinfacht scheinbar die Dinge. So wird das Lernen, denkt man, viel schneller gehen.

Fertig präpariert, ohne Kopf und Schwanz und Gräten, liegen nun die Wörter in Reih und Glied nebeneinander im Wörterverzeichnis wie die Ölsardinen in der Dose. Man braucht sich bloß noch zu bedienen. Lernpsychologisch fatal an der Sache ist nur, daß sie jetzt alle gleich aussehen. Die Wörter ohne Kontext sind sich alle ähnlich wie die Ölsardinen. Da hilft es

auch nicht viel, daß man jedes mit einem kleinen Etikett versieht: «table» = «Tisch», «chaise» = «Stuhl». Säuberlich präpariert, ohne seinen Kontext, ist ein Wort wie das andere, ohne Struktur. Und ohne Geheimnis.

Fremdsprachenlernen – so kann man das bisher Gesagte resümieren – ist eigentlich eine Sache der Intelligenz; womit nicht gemeint sein soll: des Grades der Intelligenz, sondern: eine Sache des Gebrauchs der Intelligenz[6]. Im natürlichen Spracherwerb wie überhaupt im natürlichen Sprachgebrauch muß ich immer wieder, jedesmal neu meine Intelligenz benutzen, um zu erraten, was gemeint ist. Aus der Situation, aus meiner Kenntnis des Sprechers, aus der Vorgeschichte, aus dem Kontext, aus Mimik und Gestik, aus allem und jedem, was relevant sein kann, nehme ich mir die Hinweise, wie etwas zu verstehen ist. Zu verstehen versuchen heißt: intelligente Hypothesen machen über das, was gesagt und gemeint sein könnte. Selbst dann, wenn uns alle Wörter und die Konstruktion eines Satzes bekannt sind, ist dessen Verstehen noch ein Erraten. Daß es in der Muttersprache meist mit hoher Sicherheit erfolgt, täuscht uns darüber hinweg, aber wenn die Kommunikationsbedingungen auch nur etwas erschwert sind, wird es wieder deutlich. Etwa – um ein weiteres Beispiel zu geben – bei Lärm, wenn einer etwas ruft. Da sagt man dann: Ich habe es mehr erraten, als verstanden, was er gerufen hat. Im Grunde aber ist, wie gesagt, alles Verstehen ein Erraten.

So auch, und erst recht, wenn uns ein Wort fehlt in einem Satz, den wir hören oder lesen. Unter Aufbietung unserer Intelligenz schaffen wir es oft trotzdem, zu verstehen, was mit diesem bestimmten Satz in dieser bestimmten Situation, in diesem bestimmten Kontext, gemeint sein muß. Zugleich bilden wir, eo ipso, eine Hypothese darüber, was das uns unbekannte Wort in diesem Satz bedeutet. Wenn uns das Wort dann in einem anderen Satz und in einem dritten Satz wiederbegegnet, können wir unsere Hypothese erproben und verfeinern. Jedesmal raten wir dabei nur, was das Wort *hier,* in diesem bestimmten Satz bedeutet; durch Wiederholung in neuem Kontext, bei der sich unsere Bedeutungshypothese bestätigt und vielleicht verfeinert, lernen wir dann, was es *überhaupt* bedeutet. In diesem Sinne also – weil Hypothesenbildung eine Sache der Intelligenz ist – ist das Lernen einer Sprache eine Sache der Intelligenz.

Das ist es jedenfalls beim natürlichen, beim ungesteuerten Lernen außerhalb der Schule. Und das sollte es auch in der Schule in möglichst hohem Maße sein.

6 Auch übrigens und besonders das Lernen der Muttersprache. BLOOMFIELD nennt dies sogar die größte intellektuelle Leistung im Leben eines Menschen: «the greatest intellectual feat any one of us is ever required to perform» (BLOOMFIELD 1933, 29).

Nach alter Auffassung wird in der Schule eine Fremdsprache zuerst einmal gelernt, damit man *dann* in ihr liest: erst Lehrbuch, dann Lektüre. In einem neueren Fremdsprachenunterricht hat sich dieses Verhältnis umgedreht. Hier wird gelesen, damit der Schüler *dabei* die fremde Sprache lernt; und gelesen wird von Anfang an. Es fragt sich nur, was für ein Lesen und was für ein Leseunterricht es sein muß, wenn der Schüler dadurch zum guten Leser und zum guten Lerner der Fremdsprache werden soll.

Negativ kann man dazu zuerst einmal behaupten, daß der traditionelle Übersetzungsunterricht das Lesen in der Fremdsprache nicht fördert, im Gegenteil. Ein solcher Unterricht hindert die Schüler gerade daran, zu guten – d.h. flink und flüssig lesenden – Lesern zu werden, indem er sie nämlich darauf trainiert, zu Wort-für-Wort-Lesern zu werden. Das typische Produkt des übersetzenden Leseunterrichts ist der Schüler, der in eine kleine Panik gerät, wenn er auf ein Wort stößt, das er nicht kennt. Daß man eine Wortbedeutung auch erraten kann, kommt einem solchen Schüler nicht in den Sinn. Er hat den Mut zur Lücke nicht. Er ist durch lange Konditionierung dazu gebracht, zu glauben, sprachliches Verstehen funktioniere nach dem Prinzip von «alles oder nichts»: entweder man kennt und versteht jedes einzelne Element eines Satzes oder Textes; oder man versteht überhaupt nichts. Beim kleinsten Verstehenshindernis – durch ein unbekanntes Wort – gibt er dann auf und erklärt: «Das haben wir noch nicht gehabt». Er hat kein Vertrauen mehr auf seine Intelligenz, er hat keinen Mut zum intelligenten Raten.

Positiv kann man verweisen auf erste Versuche und Erfahrungsberichte darüber, wie man es machen kann, daß Schüler in der Fremdsprache beim Lesen und Lernen ihre Intelligenz benutzen. Für das Deutsche als Fremdsprache ist ein erster solcher Bericht der Aufsatz «Improving Reading Fluency through Lexical Cuing» von Joseph A. Wipf. Der Grundgedanke darin ist, daß man Schüler zum Raten anleiten und ermutigen kann, indem man ihnen zu unbekannten Wörtern oder Formen Hinweise oder Tips («cues») gibt, die das Raten erleichtern. Wipf hat das in Form von Fußnoten gemacht, doch kann es ebensogut im Unterricht mündlich durch den Lehrer geschehen. Sein Beispieltext[7] beginnt so:

> Der Briefträger klingelt (1). Frau Braun öffnet die Tür (2), und er gibt ihr (3) ein Telegramm. Sie geht in ihr (3) Zimmer (4) zurück, wo ihr Mann sitzt und arbeitet.

7 Wipf (1981, 295). Das Beispiel stammt aus dem Unterricht für Anfänger, doch hat Wipf Ähnliches auch für Fortgeschrittene gemacht.

Diesen Text bekommen die Schüler zur selbständigen Lektüre. Ihnen unbekannte Wörter sind annotiert, z.B. das Wort «klingelt». Der Schüler, der die Fußnote liest, bekommt dort aber nicht die Bedeutung des Wortes gesagt, sondern ihm wird nur ein Ratehilfe gegeben: «Read on at least to the end of the paragraph. Then *re*read the sentence. What would the postman have to do in order to deliver a telegram?». Das zweite unbekannte Wort ist «Tür». Dazu gibt es für die – amerikanischen – Schüler den Kommentar: «The word *Tür* is not totally unlike its English equivalent. Say the word to yourself and then read to the end of the sentence – which you should always do. If necessary, reread the first two sentences.» So wird allerdings nicht pedantisch und dogmatisch verfahren, die Fußnote 4 heißt einfach: «*s Zimmer:* room».

Daß es gar nicht so schwer ist, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erraten, davon kann man sich selber und vor allem auch seine Schüler auch durch einen Lückentext überzeugen, wie man ihn leicht mit Tipp-Ex herstellen kann. Man nimmt dazu jeweils neue, den Schülern nicht bekannte Texte, entfernt alle ihnen (wahrscheinlich) unbekannten Wörter daraus, läßt sie raten, was in den Lücken sinngemäß stehen muß, und gibt ihnen dann erst das Textoriginal ohne Lücken. Die neuen Wörter haben dann für sie nichts Bedrohliches mehr, denn sie wissen ja schon, was sie ungefähr bedeuten müssen. Um zu beweisen, daß das wirklich geht, kann man es auch einmal in der Muttersprache machen:

> Le facteur fait quelque chose. Mme Braun ouvre quelque chose, et il lui donne un télégramme.

Für das Englische – aber man kann seine Empfehlungen ohne weiteres aufs Deutsche übertragen – gibt es einen Aufsatz von Heribert Walter unter dem Titel «Einführung in die Texterschließung durch Kombinieren und intelligentes Raten», in dem so eine Einführung beschrieben wird. (Von Walter ist auch der Gedanke: «Mut zum Lesen heißt Mut zur Lücke»[8].) Dort wird ein recht schwieriger englischer Text zur Illustration genommen, sein Anfang lautet:

> Bundled up against the cold morning air in sweaters, warm coats and mittens, the young men walk slowly onto the deserted beach carrying pitchforks, rakes and shovels.

8 WALTER 1984, 27. Gleichfalls von WALTER ist der Vorschlag, Schüler durch Lückentexte an die Bedeutungserschließung zu gewöhnen (p. 28f.). Das folgende Textbeispiel mit Erläuterungen zu seiner Behandlung ibid., 29ff.

Es handelt sich dabei um einen Zeitungsartikel über jugendliche Arbeitslose, ein Photo und eine Überschrift geben erste Verständnishilfen, aber es bleibt wegen der vielen kaum bekannten Wörter ein schwerer Text. Wie kann man damit im Unterricht umgehen? Walter verteilt seinen Text, läßt ihn lesen, und zwar still, von jedem einzelnen Schüler für sich, läßt unbekannte Wörter unterstreichen, sammelt diese Wörter an der Tafel; dann läßt er die Schüler die Bedeutungen raten, und er läßt sie Begründungen für ihre Vermutungen geben. So ist «bundled up» unbekannt, aber es folgt «against the cold morning air», vermutlich bedeutet es «irgendwie geschützt» gegen die Kälte. Und das bestätigt sich durch die Fortsetzung: «in sweaters, warm coats ...» – also die Art und Weise des Geschütztseins hat etwas mit Pullovern und Mänteln zu tun, die jungen Leute sind darin irgendwie eingepackt; das reicht für ein erstes grobes Textverständnis. Das nächste unbekannte Wort ist «mittens». Es steht in einer Reihe mit «sweaters, warm coats»; also müssen auch «mittens» Kleidungsstücke sein, die gegen Kälte schützen – und so weiter. Am Ende wird das Erratene mit dem Wörterbuch überprüft, und es stellt sich heraus: man hat richtig geraten; das ist zugleich eine Übung im Gebrauch des Wörterbuchs (mit erhöhter Motivation zu dessen Benutzung), das ja die Schüler in der Schule auch zu benutzen lernen sollten.

Walter präsentiert in seinem Aufsatz ein ganzes Unterrichtsprogramm, wie man, von solchen Übungen ausgehend, seine Schüler zu intelligenten Lesern einer Fremdsprache machen kann; ein Programm, das ohne weiteres auch für den Deutschunterricht zu übernehmen ist. Wichtig ist das Ziel (auch dieser Gedanke ist von Walter[9]), daß die Schüler am Ende auf ein unbekanntes Wort nicht mehr reagieren mit dem Satz: «Das haben wir noch nicht gehabt», «On a jamais vu ça», sondern daß sie stattdessen versuchen, den Zusammenhang trotzdem zu verstehen. Walter nennt diesen Satz ein Alibi.

Das ist er in der Tat: ein Alibi, das den Schüler vom Nachdenken dispensiert. Er ist aber auch die notwendige Konsequenz eines Unterrichtsvertrages, einer Art contrat social, den Lehrer und Schüler oft geschlossen zu haben scheinen und der etwa folgenden Wortlaut hat: «Hiermit verpflichte ich, der Schüler N. N., mich, alle Wörter zu lernen, die im «Vocabulaire de base»[10] enthalten sind, und alle Regeln zu lernen, die im «Cours moyen de langue allemande»[11] angegeben werden. Als Gegenleistung verpflichtet sich hiermit der Lehrer M. M., dem Schüler alle sprachlichen Phänomene

9 Walter 1984, 27.
10 Chatelanat/Henzi 1972.
11 Gfeller 1979.

fernzuhalten, die in den beiden genannten Werken nicht erklärt sind.» Durch einen solchen Vertrag wird die Fremdsprache in zwei disjunkte Mengen aufgeteilt, in eine Menge von Elementen, die man unbedingt kennen muß, und eine Menge von Elementen, die einen überhaupt nichts angeht. Denn die stehen nicht im Vertrag.

Das Schädliche dabei ist, daß sich dadurch im Kopf des Schülers eine Vorstellung von Sprache festsetzt, die ihn in seinem sprachlichen Verhalten entmündigt, ja infantilisiert. Danach ist etwa ein Wort etwas, was man in seiner Bedeutung entweder ganz genau kennt (für den Schüler bedeutet das fälschlicherweise: für das man die Übersetzung weiß) oder mit dem man überhaupt nichts anfangen kann. Es entsteht so das Alles-oderNichts-Denken, von dem schon die Rede war. In Wirklichkeit, so muß man demgegenüber betonen, gibt es natürlich Grade des Wissens und natürlich auch des Sprachwissens, man denke an den «Katalysator»[12]. Zweitens wird durch diesen Vertrag der falsche Eindruck erzeugt, Spracherwerb und Sprachbeherrschung seien vor allem eine Sache des Wissens und des Gedächtnisses. Dabei stellt man sich dann das Gedächtnis als etwas Statisches vor, als eine Art Speicher oder Lagerhalle; das Lernen einer Sprache wäre dann eine Art Füllen von leeren Regalen.

Das ist eine ganz und gar geistfeindliche Konzeption von Sprache und Lernen und Gedächtnis. Es geht beim Lernen, speziell auch beim Fremdsprachenlernen, nicht einfach ums Gedächtnis und was man darin hat, sondern es geht um ein *lebendiges* Gedächtnis, wie man es bekommt, wenn man einen vielfältigen, intelligenten Gebrauch davon macht; um ein intelligent strukturiertes Gedächtnis also auch, um ein, so kann man sprachlich vielleicht verkürzen, *intelligentes Gedächtnis.* Es geht, um den Vergleich mit dem Computer zu ziehen, nicht darum, was in irgendeinem abgelegenen Winkel des Gedächtnisspeichers darin ist, sondern um die Zugriffsmöglichkeiten, wie sie durch intelligentes Lernen entstehen. Je mehr man beim Lernen einer Sprache seine Intelligenz benutzt, desto besser.

5. Lesen und Bildung

Unter dem Einfluß des Behaviorismus der 40er und 50er Jahre hat sich das theoretische Rollenverständnis des Fremdsprachenlehrers zunehmend ver-

12 Zu den Wissensgraden ist auch der Unterschied zwischen «aktiver» und bloß «passiver» Kenntnis von Wörtern zu rechnen. Piepho (1983, 34) fügt diesen Kategorien noch eine dritte hinzu, nämlich die Kenntnisart von Wörtern «unvermeidlich redundanter Kontextsprache, die alsbald wieder vergessen werden kann». Im Lehrmaterial sollten, so Piepho, sich die Redemittel proportional so verhalten, daß nur 20 Prozent (!) der Wörter eines Textes aktiv gelernt werden sollen, 40 Prozent passiv, 40 Prozent überhaupt nicht.

engt. War er – auch der Lehrer neuerer Sprachen – im 19. Jahrhundert vor allem ein Vermittler von «Bildung» gewesen, so wurde er nun immer mehr zum Spezialisten der bloßen Sprachvermittlung, ja – mit Einführung des Sprachlabors – zum linguistischen Technologen; wohlgemerkt: im theoretischen Verständnis seiner Rolle, weniger, gottseidank, in der Realität. Diese Verengung hat auch ihr Gutes gehabt, insofern sie ins Bewußtsein brachte, daß die Schüler im Fremdsprachenunterricht eine fremde Sprache wirklich sprechen und verstehen lernen sollen, statt daß sie im Lauf ihrer Schulzeit nur einige klassische und eigentlich für sie viel zu schwere Texte mühsam durchgenommen haben. Doch hat die pragmatische Konzentration auf das Nur-Sprachliche den Sprachunterricht auch ärmer gemacht, zumal das behavioristische Mißverständnis von Spracherwerb als «habit-formation» – als *bloße* Gewohnheits- und Automatismenbildung – den Schüler in der Theorie auf eine Art Labortier reduzierte, das man nur «konditionieren» mußte, den Lehrer dementsprechend auf eine Art technischen Dompteur, der den Schülern sprachliche Routinen andressierte. Erst das Programm eines Kommunikativen Unterrichts setzt den Lehrer wieder in eine Rolle ein, die akzeptabel ist. Er wird da wieder zu jemandem, mit dem man spricht.

Ob der Schüler allerdings mit dem Lehrer auch wirklich sprechen will, das hängt zum Teil davon ab, was man unter Kommunikativem Unterricht versteht. Man hat am Anfang «Kommunikation» manchmal gleichgesetzt mit «Alltagskommunikation», und aus dieser wieder ausgeschlossen, was etwa Literatur, was Kunst, was Politik, was Geschichte und was vieles andere betrifft, als ob dieses alles nicht auch zum Alltag und erst recht zur Kommunikation gehörte.

Speziell ohne Literatur kommt aber der schulische Fremdsprachenunterricht nicht aus. Um überhaupt im Unterricht etwas zu haben, worüber zu sprechen sich lohnt, braucht der schulische Sprachunterricht von Anfang an Texte[13]. Nur Texte – auch gesprochene, wie im Medium Film und Video, vor allem aber geschriebene Texte – bringen Inhalte in den Klassenraum; Inhalte und Gedanken. Nur Texte, vor allem literarische Texte, geben dem Lehrer einer Fremdsprache die Chance, zur Bildung seiner Schüler etwas beizutragen, was er doch wollen muß; jedenfalls dann, wenn er sich in seiner Rolle als Fremdsprachenlehrer zuerst einmal als Lehrer versteht, dann erst als Fremdsprachenlehrer. Nur wenn er mehr ist als Fremdsprachenlehrer – so wird ein solcher Lehrer glauben – kann er ein guter Fremdsprachenlehrer sein, der allerdings gerade mit seinem Fach einen spezifischen und also unersetzlichen Beitrag zur Bildung der Schüler leisten kann.

13 So Merkt (1983, 29): «Echte Kommunikation im Klassenzimmer ist ... nach meiner Erfahrung nur im Zusammenhang mit Texten herzustellen.»

Bildung – ein Begriff, den wir rehabilitieren müssen, indem wir ihm das Dünkelhaft-Elitäre nehmen – war nicht das Thema von diesem Aufsatz, doch sollten wir auch an dieses Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts denken, wenn wir nach neuen Wegen für das Sprachenlehren suchen. Der Weg darf zum Ziel nicht im Widerspruch stehen, wir brauchen im Sprachunterricht Methoden des Lehrens und Lernens, die des Ziels einer Bildung nicht geradezu spotten, wie es bei Büffeln und Pauken der Fall ist. Nur mit solchen anderen Methoden kann auch unser Fach sein schädliches Image verlieren, daß es ein stures Lern- und Paukfach ist.

Herkömmlicher Fremdsprachenunterricht pflegte seine Schüler eher davon abzuhalten, sich im Umgang mit der Fremdsprache intelligent zu verhalten. «Nicht raten!», sagte unser Lehrer immer; wir sollten eben wissen. Das Raten, d.h. der Gebrauch der Intelligenz, wurde pönalisiert, und damit wurde die Lektüre in der fremden Sprache einer ihrer stärksten Reize beraubt, der eben der intellektuelle Reiz ist, daß man vieles, was man nicht weiß, beim Lesen erfolgreich raten kann. Eine der wichtigsten Quellen des Wortschatzerwerbs wurde damit tendenziell (nur tendenziell: denn wir haben trotzdem geraten) verschüttet: die Bedeutungserschließung bei Nicht- oder Halbwissen aus dem Kontext, die Anbahnung oder Festigung der Wörterkenntnis aus dem Zusammenhang. Und es wurde verhindert, daß wir zügig lesen lernten, denn dies ist nur möglich, wenn man nicht dauernd, bei jeder Unsicherheit, stockt. Als Lernmethode kannte jener Unterricht von damals nur das Büffeln.

Als eine Alternative zum Büffeln und Pauken wurde das Lernen durch Lesen hier eingeführt und betrachtet. Eine neue Lese- und eine neue Lerntheorie kommen – so war der Grundgedanke dieses Beitrags – darin überein, daß sie die Bedeutung der Bildung von Hypothesen – des intelligenten Ratens – beim Lesen wie beim Lernen einer Fremdsprache zeigen. Sie eröffnen damit die Perspektive eines anderen, eines intelligenten Umgangs mit fremden Texten und mit fremden Sprachen; die Perspektive eines Fremdsprachenunterrichts, der seine Schüler ermutigt, ihre Intelligenz zu gebrauchen und auf sie zu vertrauen.

Université de Lausanne
Section d'allemand
CH-1015 Lausanne

Fritz Hermanns

Literatur

ALDERSON, J. Charles; URQUHART, A. H. (1984), eds.: Reading in a Foreign Language. London, New York: Longman.

ARMALEO-POPPER, Lore (1981): Verschiedene Ansätze beim Lernziel Leseverständnis. In: FABER/HEID 1981, 8–16.

BLOOMFIELD, Leonard (1933): Language. Zit. nach der Ausgabe London: Allen & Unwin, 1935.

CHATELANAT, Charles; HENZI, Theodor (1972): Vocabulaire de base allemand-français. Éd. entièrement remaniée. Lausanne: Payot.

FABER, Helm VON; HEID, Manfred (1981), eds.: Lesen in der Fremdsprache. München: Goethe-Institut.

GFELLER, Ernest (1979): Cours moyen de langue allemande avec exercices structuraux. 1re partie, sixième éd., 2e partie, quatrième éd. Neuchâtel: Messeiller.

GOODMAN, Kenneth S. (1970): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: D. V. GUNDERSON, ed., Language and Reading. An Interdisciplinary Approach. Washington (D.C.): Center for Applied Linguistics, 107–119.

HOLEC, Henri (1983): L'autonomisation des apprenants en structure institutionelle. Orientation générale. In: Bulletin CILA 38, 39–47.

ICKLER, Theodor (1982): Ein Wort gibt das andere. Auf dem Weg zu einem «Wörter-Lesebuch» für Deutsch als Fremdsprache. In: Linguistik und Didaktik 49/50, 3–17.

KELLER, Rudi (1984): Bemerkungen zur Theorie des sprachlichen Wandels. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 12, 1984, 63–81.

MERKT, Gérard (1983): Warum eine Lernzieldiskussion für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz? Erfahrungen eines Praktikers. In: Bulletin CILA 38, 21–30.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1983): Kommunikationsfähigkeit als Lehrziel. In: Bulletin CILA 38, 31–38.

RÖLLINGHOFF, Andreas (1986): Affektiv ist effektiv. Spielerisches Wörterlernen im Deutschunterricht. In: Bulletin CILA 43 (dieses Heft).

WALTER, Heribert (1984): Einführung in die Texterschließung durch Kombinieren und intelligentes Raten. In: Neusprachliche Mitteilungen 37, 27–34.

WIPF, Joseph A. (1981): Improving Reading Fluency through Lexical Cuing. In: FABER/HEID 1981, 285–297.