

EHLERS, SWANTJE: *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr 1998 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 320 S.

Nach der Lektüre der zu besprechenden Veröffentlichung, die die Habilitationsschrift von Swantje Ehlers darstellt, können die LeserInnen an der Richtigkeit der persönlichen Feststellung der Verfasserin wirklich keinen Zweifel hegen, dass sie sich dem Phänomen zugewandt hat, „das [sie] am meisten fasziniert: dem Lesen“ (S. 14). Die Faszination, mit der die Autorin dieses äußerst beachtenswerte, sorgfältige und durchaus empfehlenswerte Werk geschrieben hat, „kommt“ in allen Kapiteln des Buches „rüber“.

Die vorliegende Arbeit versteht sich zwar als Beitrag „zu einer Fundierung der Lesepraxis im Bereich des Deutschen als Fremdsprache“ (S. 10, meine Hervorhebung, O.F.), es geht hier jedoch in erster Linie um eine **theoretische** Darstellung des Leseprozesses im Allgemeinen und des fremdsprachigen Lesens im Besonderen. Während sich die ersten zweihundert Seiten (Kap. I.-V.) mit der Entwicklung der grundlegenden lesetheoretischen Positionen bzw. mit den Lese-strategien befassen, diskutieren die nachfolgenden zwei Kapitel (Kap. VI. und VII.) das Lesen aus der Perspektive der Lese-/Lern- und Instruktionspraxis. Dieser Doppelaspekt des Herangehens, d.h. die Bemühung, die breite Kluft zwischen wissenschaftlicher Forschung und Praxis zu überbrücken, der bereits im Titel angedeutet wird, ist als ein großes Verdienst des Buches zu betrachten.

Ehlers Arbeit verdient m.E. vor allem wegen des gewaltigen Arbeitspensums, mit dem sie die fast ins Unübersichtliche angewachsene theoretische und empirische Literatur durchstudiert und kritisch aufarbeitet, eine besondere Beachtung. **Kapitel I.** (S. 15-77) und **IV.** (S. 110-187) enthalten überwiegend der ausgewerteten Literatur entnommene Forschungsdaten bzw. relevante Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zum Lesen in der Mutter-/Fremdsprache. Beide Kapitel bieten einen breitgefächerten Abriss der aktuellen Forschungslage, wobei traditionelle Auffassungen („das erwartungsgeleitete Modell“ von Goodman, S. 17 ff.) ebenso wie neuere Ansätze (z.B. „Wettbewerbsmodell“, S. 152) berücksichtigt werden, und können ohne Vorbehalte all denjenigen empfohlen werden, die in diesem Bereich ein wissenschaftliches Forschungsanliegen haben. Die Auseinandersetzung mit der großen Menge an Fachliteratur spiegelt sich auch in dem umfangreichen Literaturverzeichnis (S. 276-320) wieder, in dem mehr als 600 (!), vor allem anglo-amerikanische Veröffentlichungen aufgelistet werden.

Obwohl die Verfasserin im ersten Kapitel nur die wichtigsten Ergebnisse der Forschung zum muttersprachigen Lesen und die Aspekte fokussieren wollte, auf die die fremdsprachliche Leseforschung basiert, dürften m.E. auch andere eingeweihte LeserInnen nach dem Durcharbeiten dieses Kapitels den Eindruck haben, dass einerseits wegen der „einfachen“ Aneinanderreihung vieler ungeklärter Fragestellung einige Phänome nicht tief genug behandelt wurden (u.a. die Rolle der

Gedächtnisleistungen (I./4.4.), die Problematik der Verwendung der empirischen Datenerhebungsverfahren (I./7.), und andererseits aber beim gegenwärtigen Forschungsstand keine Notwendigkeit mehr besteht, auf die einzelnen Verarbeitungsebenen bzw. die typologische Unterscheidung von Inferenzen so ausführlich, wie Ehlers dies tut, einzugehen.

Das **IV. Kapitel** (S. 110-187) setzt sich zum Ziel, „den fremdsprachigen Leseprozess in seiner Eigendynamik und seinem eigenen Zusammenspiel von Variablen zu charakterisieren“ (S. 111). Bei der Behandlung der Eigengesetzlichkeiten des Lesens in der Fremdsprache werden im Grunde genommen folgende Fragestellungen in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt: In welchem Maße ist der fremdsprachige Leseprozess von sprachabhängigen oder sprachunabhängigen Komponenten bestimmt? Ist fremdsprachige Lesefähigkeit eine Funktion der Kompetenz in der Fremdsprache (sprachliche „Schwellenhypothese“) oder durch Transfer von muttersprachig entwickelten Strategien bedingt? Welchen Einfluss hat das Hintergrundwissen — vor allem kulturspezifische Vorkenntnisse — auf das Leseverstehen in der Fremdsprache? Durch welche Merkmale können „profizientes“ und „unprofizientes“ Leseverhalten charakterisiert werden? Ist fremdsprachiges Lesen bloß eine reduzierte Version muttersprachigen Lesens? Welche zusätzlichen, die Performanz beeinflussenden Variablen kommen beim fremdsprachigen Lesen ins Spiel? Besonders eingehend setzt sich Ehlers dabei mit dem Strategiegebrauch (S. 137-152) bzw. mit dem Transfer sprachspezifischer Strategien (S. 152-156) auseinander.

Im Zentrum des überaus nützlichen und aufschlussreichen **II.** (S. 77-91) und **III.** (S. 91-110) **Kapitels** steht die Erörterung des Strategiebegriffs, die zweifelsohne eine wichtige Erweiterung der Strategieforschung darstellt. Aus Platzgründen kann ich mich hier nur auf einige grundlegende Bemerkungen bezüglich der von Ehlers skizzierten Performanztheorie beschränken. Im Kapitel II. werden in erster Linie die Merkmale der kognitiven Lesestrategien erörtert, die der Leser zur Durchführung einer Aufgabe verwendet. Zu den kognitiven Strategien, die komplex oder einfach, global oder lokal, allgemein oder spezifisch sein können, sind u.a. die folgenden zu zählen: Inferierprozesse, Nutzen des Kontextes, reduktive Strategien des Zusammenfassens, Vorhersagen treffen usw. (S. 84-89). Im III. Kapitel wendet sich Ehlers den „metakognitiven Strategien“ zu, die sich auf den eigenen Prozess des Lesens und Verstehens beziehen, indem die RezipientInnen in Distanz zu ihrer Leseperformanz treten und prüfen, ob sie die Aufgabe gut gelöst haben, ob sie ihr Leseziel erreicht haben, bzw. überlegen, wie sie die aufgetretenen Dekodierungsprobleme lösen könnten. Diskutiert wird die Problematik der Klassifikation von kognitiven und metakognitiven Strategien und des weiteren werden Fördermaßnahmen zur Entwicklung von höherstufigen Verstehenskompetenzen vorgeschlagen.

Da für eine Beschreibung der Eigendynamik des fremdsprachigen Lesens bzw. den Aufbau einer fremdsprachlichen Lesedidaktik nach Ehlers auch eine Textsortendifferenzierung erforderlich sei, grenzt sie im **Kapitel V.** (S.

187-212) ihre weiteren Ausführungen auf eine Textsorte, nämlich auf erzählende Texte ein. Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, einen knappen Überblick über die Erzähltextforschung und empirische Untersuchungen zum Geschichtenverstehen zu geben, die Definitionskriterien des Erzählens (zeitlich-räumliche Verankerung, Interessantheitswert, Relevanzwert der Konfliktsituationen, spezifische Gliederungssignale) zusammenzufassen und schließlich das Deuten als Problemlösehandeln zu beschreiben.

Kapitel VI. und VII. (S. 212-273) sind vor allem — aber nicht nur — denjenigen, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, als Anregung zum eigenen Umgang mit literarischen Texten im Unterricht ans Herz zu legen. Während das VI. Kapitel noch eher theoretisch ausgerichtet ist, wobei aber neben den lerntheoretischen Grundlagen und dem Thema „Lesesozialisation“ auch ein dialogisches Lernmodell behandelt wird, befasst sich das nachfolgende Kapitel ausschließlich mit der Lese- bzw. Instruktionspraxis. Im letzten Teil ihrer Arbeit will Ehlers Kriterien an die Hand geben, wie das Lesen zu lehren ist, und entwickelt einige „Lehr-Lerndesigns“ zur Entwicklung fremdsprachiger Lesefähigkeiten natürlich mit Bezug auf erzählende Texte.

Abschließend seien noch ein paar weitere, zum Teil kritische Anmerkungen angeführt, die aber den durchaus positiven Gesamteindruck der Publikation nur geringfügig tangieren:

1. Die Akribie, mit der die Verfasserin die Forschungsliteratur referiert und kritisch — m.E. hin und wieder zu kritisch — kommentiert, und die Vorstellung der empirischen Untersuchungen vieler ExpertInnen ist ohne jeglichen Zweifel verdienstvoll. Trotzdem scheinen Ehlers kritische Anmerkungen zu den dargestellten empirischen Untersuchungen und vor allem zu den Techniken der Datensammlung („lautes Denken“, „Experimentiersituation“, „Cloze-Verfahren“, „Multiple-Choice“) einigermaßen willkürlich zu sein. Hätte die Autorin ihre Kritikpunkte durch eigene empirische Studien oder Lernerbeobachtungen unterstützt, wie das Madeline Lutjeharms (*Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum 1988) getan hat, und des weiteren ein bisschen mehr argumentiert als konstatiert bzw. mehr bewiesen als vermutet, wären ihre Ausführungen noch überzeugender. Sehr positiv zu vermerken ist an dieser Stelle jedoch die ständige Bemühung der Verfasserin, die uneinheitlich und oft inkonsistent verwendeten Begriffe wie „fremdsprachiges“ vs. „fremdsprachliches“ Lesen, „Taktiken“ vs. „Strategien“, „kognitive“ vs. „metakognitive“ Strategien, „Leseverhalten“ vs. „Lesestil“ so klar wie möglich zu definieren und dadurch etwas Ordnung in das terminologische Durcheinander zu bringen.

2. Das Buch liest sich gut, was v.a. der leserfreundlichen Gestaltung, der logischen Gliederung, den sich am Ende eines jeden Kapitels befindlichen knappen und präzisen Zusammenfassungen und nicht zuletzt den übersichtlichen tabellarischen Darstellungen zu verdanken ist. Beeinträchtigt wird die Lesbarkeit aber dennoch an einigen Stellen, einmal durch die stattliche Anzahl der Litera-

turhinweise im Fließtext und zum anderen durch einige Tippfehler wie „Befehls-sätzen“ (S.77), „letztee“ (S. 151), „kann durch **durch** die Begrenzung“ (S. 227), „Weiterentwicklung“ und „Entwickelm“ (S. 263).

Als **Fazit** bleibt Folgendes festzuhalten: Ein aktuelles, hochinformatives, beeindruckend materialreiches wissenschaftliches Werk, das den gegenwärtigen Diskussionsstand minutiös präsentiert, Quellenmaterial verfügbar macht und Fragestellungen formuliert, an denen die zukünftigen Forschungen nicht vorbeigehen können. Das besprochene Buch nimmt zweifelsohne eine herausragende Position innerhalb seines Forschungsbereichs ein, und sollte deswegen in keiner DaF-Handbibliothek fehlen.

Orsolya Farkas (Debrecen)

RÜSCHOFF, BERND; WOLFF, DIETER: *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht.* Ismaning: Hueber 1999 (Forum Sprache). 264 S.

Neue Technologien bleiben nicht ohne Einfluss auf die Gesellschaft, sondern wandeln diese in eine Informationsgesellschaft bzw. Wissensgesellschaft. Veränderungen solcher Tragweite stellen auch eine Herausforderung an das jeweilige Bildungssystem dar: Das Leben und Arbeiten in einer Wissensgesellschaft erfordert eine grundlegende Erneuerung der Schule. Pädagogik und Didaktik müssen sich die Frage stellen, wie das Potential der Neuen Technologien für innovative Formen des Lehrens und Lernens genutzt werden kann. Das Buch, das aus drei thematischen Abschnitten, gegliedert in zwölf Kapiteln besteht, setzt sich fundiert mit lern- und erkenntnistheoretischen Fragestellungen auseinander.

Im ersten Teil (Kapitel 1-3) werden die theoretischen Grundlagen präsentiert. Die Verfasser gehen dabei von der provokativen Feststellung aus, dass das institutionalisierte Lernen in seiner derzeitigen Form (hinsichtlich der Lernziele, Lernprozesse, Methoden und des Lernraumes Schule) derzeit in einer tiefen Krise steckt. Die Autoren meinen, dass die Missachtung des Wissensstands über das Lernen, die instruktivistische Grundhaltung der Schule, die zur Überbetonung des deklarativen Wissens und zum Nichteingehen auf die Bedürfnisse der Wissensgesellschaft führen, für diese Krise verantwortlich ist.

Die ungeheure Wissensfülle, der Informationsaustausch sowie die ungehinderte Zugänglichkeit zu vorhandenem Wissen sind Merkmale einer Wissensgesellschaft, mit denen aber die traditionelle Schule konfligiert. Neue, etablierte Formen der Wissensverwaltung und Wissensorganisation, wie z.B. die Wissensanordnung auf Hypertextbasis und der Wissenszugriff mit Hilfe sogenannter Boolescher Suchoperatoren erfordern aber auch neue Qualifikationen seitens des Nutzers. Da es sich dabei nicht mehr um individuelles, sondern um gemeinsames Wissen handelt, ist Kooperation von entscheidender Bedeutung. Hierher gehört

auch, dass unter diesen Bedingungen prozedurale Fähigkeiten statt deklaratives Wissen gefragt sind. Demzufolge besteht die von der Schule zu vermittelnde Schlüsselqualifikation darin, dem Lernenden die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die er zur Wissensverarbeitung in einem kooperativen Kontext braucht. Das 'Lernen lernen', was sich sowohl auf kognitive Prozesse der Wissensverarbeitung als auch auf soziales Lernen bezieht, muss im Mittelpunkt stehen. Auch der Lernraum Schule muss in der Wissensgesellschaft neu gestaltet werden. Er sollte sich durch Offenheit und Flexibilität auszeichnen. Durch die Leistungsbewertung sollten die Fähigkeiten des Lernenden, nicht sein angesammeltes Wissen erfasst werden.

Im zweiten Kapitel plädieren die Autoren auf der Basis neuerer lerntheoretischer Erkenntnisse für eine konstruktivistische Lerntheorie, in der das Lernen als aktive Konstruktion von Wissen, als autonomer, experimenteller und kooperativer Prozess verstanden wird.

Forschungsergebnisse der Linguistik, Psycholinguistik und der Zweitsprachenerwerbsforschung zeigen, dass deren Erkenntnisse solide Grundlagen für eine eher konstruktivistisch orientierte Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens bereitstellen. Das Kapitel endet mit dem Versuch, das Lernen einer Fremdsprache in diese allgemeinen theoretischen Aussagen zu integrieren.

Eine Zusammenführung von fremdsprachendidaktischen Überlegungen und den Neuen Technologien erfolgt im Kapitel 3. Dazu werden zunächst Merkmale der Neuen Technologien thematisiert, wie z.B. in digitalisierten Codes gespeicherte Inhalte, der Transport von Informationen über weltweite Netzwerke, Interaktivität und Hypertextualität.

Das von den Autoren erarbeitete Modell fremdsprachlichen Lernens ist sehr komplex und wurde aus den Ergebnissen der Bezugswissenschaften abgeleitet. In Anlehnung an Ellis verstehen die Autoren das Sprachlernen als Sprachgebrauch. Sie unterscheiden zwischen Sprachgebrauch in kommunikativen Aktivitäten (dabei kommt es zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten), Sprachgebrauch beim Experimentieren und Forschen über die fremde Sprache (das führt zu Sprachbewusstheit) sowie Sprachgebrauch bei der Evaluation der eigenen Lernprozesse (dies führt zu Sprachlernbewusstheit). Die Gesamtheit dieser drei Teilkompetenzen macht die fremdsprachliche Sprachfähigkeit aus.

Die Grundbausteine eines auf diesem Modell basierenden Fremdsprachenunterrichts (wie Prozessorientierung, Projektorientierung, Authentizität, soziales Lernen und Autonomie) werden dann im Hinblick auf ihre Integrationsmöglichkeiten in die Neuen Technologien überprüft.

Abschließend bringen die Verfasser eine Typologie der Neuen Technologien für den Fremdsprachenunterricht, in der vier große Anwendungsgruppen unterschieden werden: tutorielle und explorative Anwendungen, Ressourcen, dynamische Werkzeuganwendungen und Telekommunikationsanwendungen.

Der zweite Teil des Buches (Kapitel 4-7) hat deskriptiven Charakter. Der obigen Taxonomie folgend, werden hier zunächst die für den tutoriellen und ex-

plorativen Typ wichtigste Software behandelt. Obwohl die zu dieser Kategorie gehörige Software im traditionellen Sinne instruktiv und/oder remedial ist, kann sie auch beim fremdsprachlichen Lernen eine Rolle spielen, und zwar beim Üben und Vertiefen des sogenannten Faktenwissens. Weitere Beispiele für geschlossene Multimedia-Anwendungen, Autorenprogramme und Textrekonstruktionsprogramme folgen.

Neue Technologien als Ressourcen für das fremdsprachliche Lernen (Kapitel 5) sind Datenbanken, (Lern)Enzyklopädien und Wörterbücher, also Materialien, die authentische oder teilaufbereitete Informationen und Inhalte dem Lehrenden und Lernenden in Form von Datenbanken zugänglich machen. Diese Ressourcen, wie sie in der Arbeits- und Berufswelt schon genutzt werden, funktionieren als Instrumente zur Wissensgewinnung. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie zu automatischer Wissensbildung und zu wirklicher Kenntnis und Kompetenz führen. In diesem Kontext werden die Begriffe 'Hypertext' und 'elektronische Enzyklopädie' als Schlagworte verwendet. Eine Diskussion bisheriger Erfahrungen und Forschungsergebnisse rundet dieses Kapitel logisch ab.

Neue Technologien sind aber auch dynamische Mittel zur Wissensaufbereitung (Konkordanzsoftware und Werkzeuge zur Textaufbereitung, d.h. Textverarbeitungsprogramme mit gezielt auf das schulische Lernen abgestimmten Zusatzfunktionen), dynamische Werkzeuge zur Wissensrepräsentation (Textverarbeitungsprogramme — wenn möglich — mit Erweiterungen, Datenbanksoftware, Präsentationstools sowie Autorentools zur Erstellung von Hypertexten) und dynamische Werkzeuge zur aktiven Auseinandersetzung mit Wissen (Lernenzyklopädien, Lernspiele, Sprachabenteuer). In diesem Zusammenhang muss jedoch festgestellt werden, dass die Zahl der empirischen Untersuchungen zum Einsatz von Programmen mit Werkzeugorientierung erstaunlich gering ist.

Im 7. Kapitel wird die Rolle der Telekommunikation für das fremdsprachliche Lernen behandelt. Nach Aussagen zur technischen Konzeption eines Telekommunikationssystems wird im ersten Abschnitt die Handhabung durch den Benutzer beschrieben und allgemein auf die Einsatzmöglichkeiten der Telekommunikation in der Wissensgesellschaft eingegangen. Dabei werden konkrete Einsatzmöglichkeiten der Telekommunikation im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Neben Möglichkeiten zur Bereicherung des herkömmlichen Unterrichts (z.B. Projektarbeit als Gestaltungskonzept) wird auf neue Formen des Lernens (telekooperative Lernformen) eingegangen. Das didaktische Potential der Telekommunikation im Unterricht wird im dritten Abschnitt ausführlich diskutiert. Die Autoren sind der Auffassung, dass die durch die Telekommunikation mögliche Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts (Arbeit mit authentischen Materialien, authentische Interaktion, kooperatives Lernen) weiterführende Konsequenzen für das Lernen hat.

Der dritte Teil (Kapitel 8) ist praktischer Natur. Darin werden Hinweise zu technischen und organisatorischen Voraussetzungen für den Einsatz der Neuen Technologien im fremdsprachlichen Klassenzimmer gegeben.

Das anschließende Kapitel beschäftigt sich anhand von konkreten Beispielen mit den Nutzungsmöglichkeiten der verschiedenen Lernwerkzeuge bei der Unterrichtsvorbereitung, im Unterricht selbst und bei der Projektarbeit. Technologiegestützte Werkzeuge im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung können zur Analyse authentischer Texte und zur Erstellung von Übungs- und Testmaterialien sowie zur eigenständigen Vorbereitung von Texten durch den Lernenden verwendet werden. Anhand von Programmen, wie Bookmaker, WIDA Authoring Suite und Konkordanzprogrammen wird die Nutzung von dynamischen Werkzeugen bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht selbst behandelt. Vielfältig sind auch die Nutzungsmöglichkeiten explorativer Lernwerkzeuge (Textrekonstruktionsprogramme) und Ressourcen (Lernerwörterbücher) im Unterricht. Wertvolle Vorschläge für die Nutzung technologiegestützter Werkzeuge im Rahmen einer Projektarbeit beenden dieses Kapitel.

Die beiden Funktionen der Telekommunikation — Information (WWW und andere Informationsnetzwerke) und Kommunikation (E-mail) — werden in Kapitel 10 mit konkreten Unterrichtsvorschlägen verbunden. Ausgehend von Projektorientierung und Handlungsorientierung werden insgesamt zwölf, im Unterricht zum größten Teil erprobte, interessante Unterstufen-, Mittelstufen-, und Oberstufenprojekte vorgestellt.

Zusammenfassend wird festgestellt (Kapitel 11), dass die Einbeziehung Neuer Technologien zu innovativen, lernerorientierten Lernszenarien im Unterricht führt und dass damit der Fremdsprachenunterricht in hohem Maße verändert werden kann. Eine Auswahlbibliographie, eine Softwareliste mit Bezugsquellen sowie nützliche Adressen stellen eine große Orientierungshilfe für an den Neuen Technologien Interessierte dar. Nützlich wären allerdings auch ein Sach- und ein Namensregister gewesen.

Der vorliegende Band stellt einen wichtigen Beitrag zum Einsatz der Neuen Technologien im Unterricht dar. Das anspruchsvolle Buch ist eine ideenreiche, anregende Lektüre für alle, die „forschend, lehrend und lernend“ darüber reflektieren, wie die Neuen Technologien und Fremdsprachenlernen sich zueinander verhalten. Es regt zum weiteren Nachdenken, Forschen und Experimentieren an.

Mária Balaskó (Szombathely)

