

EVA BAJEROVÁ

ZUR PROBLEMATIK DES TEXTES UND DER TEXTVERSTEHENSÜBUNGEN UND -AUFGABEN IM LEHRWERK DaF

Abstract

Vor dem Hintergrund des Misserfolgs der tschechischen Schüler in den Textverstehensaufgaben der vergleichenden internationalen PISA-Studien befasst sich der Artikel aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts mit den Faktoren, die die Entwicklung der Textverstehenskompetenz beim Schüler beeinflussen können. Es werden zwei Faktoren unterschieden: Der erste Faktor ist das Lehrwerk und dessen Angebot an Texten, der zweite Faktor der Lehrer und seine Möglichkeiten der Textarbeit im Unterricht. Es wird vorausgesetzt, dass eben mittels Bereicherung des Textteiles im Lehrwerk und mittels Vielfältigkeit der Textarbeit im Unterricht die Bedingungen und danach auch die Ergebnisse der Schüler in der Kategorie „Textverstehen“ verbessert werden können.

Aus den Ergebnissen der internationalen PISA-Studien in den Jahren 2000, 2003 und 2006 geht hervor, dass die tschechischen Schüler eine unbefriedigende Textverstehenskompetenz besitzen. Die offiziellen Ergebnisse der PISA-Studie 2009 werden voraussichtlich im Dezember 2010 zur Verfügung stehen, es ist jedoch keineswegs ratsam abzuwarten und sich unberechtigten Hoffnungen hinzugeben. Wie aber kann man den unbefriedigenden Stand ändern? In diesem Artikel wird versucht die Situation aus der Perspektive des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts zu beschreiben.

Die Problematik scheint komplex und von vielen Faktoren abhängig zu sein, so dass verschiedene Faktoren der pädagogischen Realität in Erwägung gezogen werden müssen. Wir wollen uns im Folgenden zwei Faktoren widmen, die mit der Fertigkeit „Textverstehen“ eng verbunden sind und sie beeinflussen können:

1. dem Faktor „**Lehrwerk**“ als einer Grundquelle von Texten, der Qualität und Attraktivität der Texte, der Mannigfaltigkeit der angebotenen Übungen und Aufgaben (weiter nur Übungen) zur Textarbeit;
2. dem Faktor „**Lehrer**“ und seinen Möglichkeiten der Textarbeit im Unterricht.

Text im Lehrwerk

Das Lehrwerk und dessen Gestaltung sind aktuelle Themen der Forschung, nicht zuletzt auch deshalb, weil heute viele verschiedene Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (weiter DaF) erhältlich sind. Nicht alle Lehrwerke weisen aber dieselbe Qualität in Bezug auf ihre Bestandteile auf, die sich auf die Fertigkeit „Textverstehen“ konzentrieren. Einige konkrete Analysen und Forschungen der Lehrwerke für DaF von tschechischen Autoren haben mangelhafte Bedingungen für die Entfaltung der Fertigkeit „Textverstehen“ gezeigt. Die erwünschte Verbesserung der tschechischen Lehrwerke in Hinsicht auf Textverstehen ist, wie schon oben angedeutet wurde, unseres Erachtens durch Bemühungen in zwei Richtungen anzustreben. Erstens handelt es sich dabei um den **Text** selbst, zweitens spielen die **Textverstehensübungen und -aufgaben** eine wichtige Rolle.

Beschaffenheit der Texte im Lehrwerk

Aus den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts stammt die folgende Schilderung von Ionesco (zit. nach Schwerdtfeger 1989, 7), der die Texte in seinem Lehrwerk Englisch als Fremdsprache ironisch bewertet (leider sind ähnliche schematische Texte, Texte mit scheinbaren Komplikationen oder deskriptive Texte mit ausschließlich sprachdidaktischer Funktion aus den heutigen Lehrwerken immer noch nicht ganz verschwunden):

(...) Ich schrieb die Sätze aus meinem Lehrbuch gewissenhaft ab, um sie auswendig zu lernen. Beim aufmerksamen Wiederdurchlesen lernte ich zwar nicht Englisch, aber ich stieß auf erstaunliche Wahrheiten. Z. B. dass die Woche sieben Tage hat. Für mich nichts Neues, nebenbei. Oder, dass der Fußboden unten ist und die Decke oben. (...) Ich habe sicher einen ausreichend philosophischen Sinn, um begreifen zu können, dass ich nicht einfache englische Sätze in ihrer französischen Übersetzung, sondern fundamentale Wahrheiten und tief sinnige Feststellungen in mein Heft übertrug.

Deshalb gab ich das Englisch noch lange nicht auf. Glücklicherweise. Denn nach diesen allgemeinen Wahrheiten offenbarte mir der Autor Detailwahrheiten. Um das zu erreichen, brauchte der gewiss von der platonischen Methode inspirierte Autor das Mittel des Dialogs. Nach der dritten Lektion wurden zwei Figuren eingeführt, von denen ich immer noch nicht weiß, ob es sie gegeben hat oder ob sie Phantasie sind: Herr und Frau Smith, ein englisches Paar. Zu meiner großen Verwunderung ließ Frau Smith ihren Mann wissen, dass sie gemeinsam mehrere Kinder

haben, dass sie beide in der Umgebung von London wohnen und dass sie Smith heißen, ferner, dass Smith in einem Büro arbeitet, dass sie ein Dienstmädchen namens Mary haben, die ebenfalls Engländerin ist, dass sie seit zwanzig Jahren Freunde haben, die Martin heißen, und dass ihr Haus eine Burg ist. Denn: „Das Haus eines Engländers ist wahrhaft seine Burg.“ (...)

Zajícová (2007, 304–308) bezeichnet die Texte in bestimmten DaF-Lehrwerken als unbefriedigend. Sie weist auf die überwiegende Mehrheit der deskriptiven Textstruktur hin, auf die unbefriedigende Vielfalt der Textsorten, nicht vorhandene Authentizität. Sie hat bei den analysierten Lehrwerken (*Sprechen Sie Deutsch?, Deutsch für Gymnasien und Německy od Adama*¹) festgestellt, dass diese, von ein paar Ausnahmen abgesehen, vor allem solche Texte beinhalten, die für die **Exposition der Sprache** und für das Sprachlernen bestimmt sind, bei denen also die didaktische Funktion überwiegt. Nur einen kleineren Teil der Texte kann man als authentisch charakterisieren. Dabei können wir von unserer eigenen Unterrichtserfahrung ausgehend übereinstimmend mit Ionesco bestätigen, dass die Schüler einen Text mit einem aktuellen Thema eher begrüßen, als einen primitiven, banalen und deswegen langweiligen Text, der die Schüler nicht ausreichend motivieren kann und der zur Eintönigkeit des Unterrichts beiträgt.

Zu den Mängeln einiger tschechischen DaF-Lehrwerke gehört auch die dominierende Konzentration auf **deskriptive Texte** und das ungenügende Angebot an Texten mit anderen Textstrukturen bzw. kommunikativen Haltungen – an instruktiven, argumentativen und narrativen Texten. Einem anderen Forschungsartikel von Zajícová (1997, 65–66) zufolge werden gerade die narrativen Texte von den Schülern sowohl subjektiv besser bewertet als auch häufiger zum Lesen gewählt.

Zu guter Letzt sollte der Gesichtspunkt der **Textsorten** bzw. der Funktionalstile und deren Abwechslung nicht außer Acht gelassen werden. Einige Lehrwerke umfassen nämlich nur wenige unterschiedliche Textsorten oder bieten solche Texte an, die über keine konkreten, für eine Textsorte oder einen Funktionalstil typischen Merkmale verfügen (Zajícová 2007, 307). Dieser Mangel verhindert, dass einerseits die Schüler mit der Struktur des jeweiligen Textes zielorientiert arbeiten und sie sich beim Verstehen zu Nutze machen. Andererseits kommen dann die beschränkten Möglichkeiten der Textverstehensübungen zum Ausdruck (siehe unten bei den Textverstehensübungen zum rekonstruierenden Lesen).

¹ *Sprechen Sie Deutsch?- Teil 1 und 2; Deutsch für Gymnasien – Teil 1–3, Begleiter; Lehrerhandbuch 1–3; Německy od Adama – 1A/B, 2A/B, 3A/B, Metodická příručka)*

Beschaffenheit der Textverstehensübungen im Lehrwerk

Die Entwicklung der Textverstehenskompetenz basiert darüber hinaus neben dem geeigneten Text auch auf den Textverstehensübungen, in deren Rahmen auch manches zu verbessern wäre. Einige Forschungen oder Studien deuten darauf hin, dass die angebotenen Textverstehensübungen nicht als abwechslungsreich bezeichnet werden können und/oder dass die Menge der bestimmten Übungstypen vernachlässigbar ist. Nach Zajícová (2007, 305) enthalten die untersuchten Lehrwerke vor allem **rezeptive** Textverstehensübungen und Textverstehensübungen, die zur **mechanisch manipulativen Textarbeit** führen. Sie hat vor allem Mängel an solchen Textverstehensübungen festgestellt, die das Wissen des Schülers noch vor dem Textlesen aktivieren und/oder die es dem Schüler ermöglichen, nach dem Lesen den Text zu durchdenken und seine eigene Meinung und Stellungnahme dazu auszudrücken. Unter anderem fehlen auch Textverstehensübungen, die den nichtverbalen Bestandteil der Verständigung berücksichtigen (vgl. Lachout 2005, zit. nach Zajícová 2007, 306; Zajícová 2007, 306). Unsere Ergebnisse der auf das tschechische Lehrwerk *Sprechen Sie Deutsch?*² konzentrierten Studie stimmen mit den oben angeführten Ergebnissen überein – neben den vorwissensaktivierenden Textverstehensübungen und den Textverstehensübungen zur Entwicklung von eigenen Gedanken des Schülers sind im Lehrwerk auch diejenigen Textverstehensübungen gering vertreten, die Lesen und Textverstehen im Voraus erleichtern, ebenso wie die Textverstehensübungen, die mit Voraussetzungen des Schülers und mit Textkohärenz arbeiten (Bajerová 2007, 98).

Es sind somit die Textverstehensübungen, die zur Arbeit vor dem Lesen des Textes bestimmt sind, die die Wahrnehmung und das Verstehen des Textes bedeutend beeinflussen können. Es ist nämlich ein großer Unterschied in der mentalen Aktivität des Schülers, wenn man ihn mit den Worten „Lies den Text!“ zum Lesen anregt oder wenn der Schüler mit einer Erwartung, Hypothese oder Frage konfrontiert wird. Es geht einerseits um die Geschwindigkeit des Lesens und des Lese-/Textverstehens, andererseits um die aufsteigende, vom Text zum Kopf, und absteigende, vom Kopf zum Text verlaufende Zweigleisigkeit des Leseprozesses, um die Korrelation der bisherigen Kenntnisse, vorausgesetzten Informationen und Ziele des Schülers in Bezug auf Inhalt und Form des Textes. Und umgekehrt könnte das Defizit der Textverstehensübungen zur Arbeit nach dem Textlesen zu ungenügender Fähigkeit des Schülers führen, sich zu den Texten zu äußern, die Texte zu beurteilen, seine eigene Stellungnahme und Meinung zu formulieren, die Texte zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.

² *Sprechen Sie Deutsch? – Teil 1*

Möglichkeiten des Lehrers

Situation des Lehrers

Nicht nur das Lehrwerk, sondern auch das Herangehen des Lehrers spiegelt sich wesentlich in der Entwicklung der Textverstehenskompetenz der Schüler wider. Wie kann der Lehrer abwechslungsreiche Textarbeit in den Unterricht integrieren? Von den erfahrenen Lehrern wissen wir, dass sie mehr Texte im Lehrwerk vermissen (vgl. Zajícová 2009, 162). Weil aber die Modifikation des Lehrwerks ein **langfristiger** Prozess ist, bauen die erfahrenen Lehrer den Unterricht nicht nur auf der Arbeit mit dem Lehrwerk auf, sondern verwenden auch Texte aus anderen Quellen. Mit Hilfe der vielfältigen Textarbeit sind sie fähig, den gesamten Lehrstoff zu üben – Aussprache, Grammatik, Wortschatz, die einzelnen Fertigkeiten.

Typologie der Textverstehensübungen

Der Problematik der Auswahl von geeigneten Texten für den Unterricht haben wir uns schon in Bajerová/Zajícová (2010) gewidmet. Der zweite Aspekt, d. h. die Textverstehensübungen in die Textarbeit eingliedern, ist genauso schwierig, wie einen guten und geeigneten Text zu finden. Wir vermuten nämlich, dass einige, z.B. unerfahrene Lehrer, mit dem Problem konfrontiert werden können, die bestehenden Textverstehensübungen nach deren Charakter und Strategien zu klassifizieren, um die fehlenden Übungstypen zu registrieren. Deshalb möchten wir hier eine **Typologie der Textverstehensübungen** präsentieren, die die breiten Möglichkeiten des Lehrers vorstellt und die als ein Anhaltspunkt zur Klassifizierung der Textverstehensübungen und darüber hinaus auch als Inspiration zu eigener Textarbeit dienen kann.

Es gibt eine große Anzahl von Kriterien, nach denen die Textverstehensübungen aufgeteilt werden können, wobei sich einige Übungstypen überlappen und bei verschiedenen Kriterien vorkommen können. Im Folgenden werden also die ausgewählten Kriterien zuerst einzeln geschildert und erst danach tabellarisch zusammengefasst.

Eine mögliche Betrachtungsweise für die Einteilung der Textverstehensübungen bilden die aktuellen **linguopädagogischen und psycholinguistischen Konzepte**, die die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Textverstehens wiedergeben (vgl. Suchánková 2002/2003, 2–4; Lojová 1997/1998, 8–10).

- a) Im **kognitiven Konzept** der Psycholinguistik werden solche Aspekte des Leseverstehens bedacht, wie Erinnerungen, Meinungen, Einstellungen, Wünsche, Emotionen, Vorstellungen des Lesers und seine ei-

genständige Kreativität (Rickheit, Sichelschmidt, Strohner 2002, 24). Hierher können folglich die Textverstehensübungen eingeordnet werden, die vom Schüler verlangen, eine eigene Meinung zum Text zu entwickeln.

- b) Im **kommunikativen Konzept** der Psycholinguistik wird hervorgehoben, dass die Sprache sich im konkreten situativen Kontext und zwischen den konkreten Teilnehmern realisiert. Aufmerksamkeit kommt ihren Intentionen, dem Zweck und der Wirkung des sprachlichen Ausdrucks, seiner kommunikativen Funktion zu (Nebeská 1991, 2–16). Zu den typischen Textverstehensübungen gehören z. B. die Ausspracheübungen bzw. die Textverstehensübungen, die mit anschließender Dramatisierung des Textes verbunden sind.
- c) Nach der **konstruktivistischen Linguopädagogik** erfolgt das Lernen als eine aktive Konstruktion, nicht als Informationsübernahme (vgl. Wolff 1997, zit. nach Donath 1997). Zwei Prinzipien werden betont: Erstens ist das die Relevanz der *individuellen Perspektivierung und Verantwortung des Einzelnen*, und zweitens die Relevanz der *Interaktion, des Austauschs, des Gesprächs und der Konsenssuche*. (Maturana/Varela, zit. nach Zajícová 2005, 22). So wären hier z.B. die vorwissensaktivierenden Textverstehensübungen zu nennen und die Textverstehensübungen, die der Schüler selbstständig bearbeiten kann, bei denen er eine persönliche Herangehensweise an das Problem selbst wählen kann.

Eine weitere theoretische Grundlage für die Klassifikation der Textverstehensübungen ist die Beschreibung der Leseprozesse im **Modell von Kintsch/van Dijk** (1974) (Richter/Christmann 2002, 25–49; Karcher 1994; Gavora 1992, 23–24). Hier werden zwei Prozessebenen differenziert – die Mikroprozesse und die Makroprozesse, die zwei Ebenen vorstellen, auf denen der ganze Textverstehens- und Verständigungsprozess abläuft.

- a) Die **Mikroprozesse** umfassen die „lokale“ Verständigung des Textes, die Wort für Wort, Satz für Satz vorgeht. Die Aufmerksamkeit wird mehr den Details aus dem Text als den längeren Abschnitten des Textes gewidmet. Typische Textverstehensübungen sind Übungen, in denen der Schüler auf Grund seiner Kenntnisse verschiedenartige „Lücken“ des Textes vervollständigt (siehe unten bei den Textverstehensübungen zum voraussagenden Lesen).
- b) Die **Makroprozesse** betreffen den globalen Verlauf, d.h. den Vorgang, in dem der Informationskern des Textes vom Rezipienten erarbeitet wird. Die Grundvorgänge, mit Hilfe derer man den Informationskern des Textes entdecken kann, sind: Verallgemeinerung, Informationsaus-

lassung, Informationsintegration, Konstruktion neuer, globaler Informationen (Gavora 1992, 24). Bei den auf Makroprozesse gerichteten Textverstehensübungen gebraucht der Schüler unter anderem auch seine Kenntnisse über die Textstruktur – z. B. bei der Titelgebung, der Gliederung des Textes in Absätze, der Wahrnehmung der Besonderheiten der Funktionalstile. Des Weiteren hängen einige Textverstehensübungen nach dem Textlesen mit Makroprozessen zusammen, z. B. Zusammenfassungen.

Die Textverstehensübungen können auch aus der Perspektive der Elaboration und Inferenz gegliedert werden (Gavora 1992, 29–32). Es handelt sich dabei um Operationen, die während des Textverstehensprozesses schnell, kontinuierlich und unbewusst verlaufen.

- a) Die **Elaboration** ist eine Operation, bei der der Rezipient die Informationen aus dem Text mit seinen bisherigen Kenntnissen in Verbindung bringt. Bei der Interaktion der alten und der neuen Erkenntnisse kann der Rezipient die neuen besser begreifen. Die Textverstehensübungen, deren Lösung auf Elaboration beruht, werden vor allem zur Ausarbeitung nach dem Textlesen bestimmt.
- b) Die **Inferenz** wird als Teildeduktion oder Schlussfolgerung verstanden und ihr Zweck besteht in der Verbindung von bisherigen Kenntnissen mit neuen Informationen im Text. Der typische Ausdruck der Inferenz ist die sog. „Überbrückung“, d. h. die Ergänzung der Informationen dort, wo sie nicht direkt ausgedrückt werden, sondern nur implizit auftreten. Auf diesem Prinzip basieren die Textverstehensübungen, bei denen der Schüler mit den Leerstellen des Textes arbeitet. Die Leerstellen werden als *die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers* charakterisiert, *sie funktionieren als die „gedachten Scharniere“ der Darstellungsperspektiven und erweisen sich damit als Bedingungen der jeweiligen Anschließbarkeit der Textsegmente aneinander* (Iser 1976, 284). Die Inferenz setzt sich also bei der Interpretation des Textes durch den Leser durch.

Vor dem Hintergrund der theoretischen pädagogischen und didaktischen Konzepte lassen sich die Textverstehensübungen auch nach den **praktischen Aktivitäten, Vorgehensweisen und Arbeitsstrategien** verteilen, die beim Lesen zur Geltung kommen und die auch unter die oben beschriebenen Konzepte fallen. Sie können nach verschiedenen Kriterien verteilt werden (vgl. Westhoff 1987; Willenberg 2004, 6–15; Zajícová 2005). Dieses Kriterium kann noch mit dem Aspekt der **zeitlichen Organisation des Lese-/Textverstehens** (nach Perclová 1996/1997, 42–44; und Zajícová 2005, 76) kombiniert werden. Nach

diesem Kriterium können die Textverstehensübungen in drei Gruppen geteilt werden, je nach der zeitlichen Phase der Arbeit. Die Verteilung sieht dann folgendermaßen aus:

- 1) Die Textverstehensübungen zur **Arbeit vor dem Lesen des Textes** („vorentlastende Übungen“ nach der Terminologie von Sheils 1994) werden vor dem eigentlichen Textlesen gelöst.
 - a) Die Textverstehensübungen zur **Vorwissensaktivierung** dienen zur Aktivierung des Vorwissens und eventuell auch der früheren Erfahrungen und Kenntnisse über das Thema des Textes.
 - b) Die Textverstehensübungen zur **Vorentlastung und Planung des Lesens** sollen die schwierigen Passagen und Wörter aus dem Text noch vor dem eigentlichen Lesen des ganzen Textes erklären. Möglich ist auch die Arbeit mit dem „advance organiser“, der die Struktur des Textes darstellt. Auf dieser Grundlage kann der Schüler sein Lesen organisieren und hat schon am Anfang eine Übersicht darüber, was im Text steht. (vgl. Gavora 1992; Zajícová 2005, 76).
- 2) Die Textverstehensübungen zur **Arbeit mit/an dem Text** („Begleitübungen“) sind eng mit dem jeweiligen Text verbunden, sie sind in der direkten Arbeit mit dem Text situiert.
 - a) Die Textverstehensübungen zum **voraussagenden Lesen** stützen sich auf die Arbeit mit der Redundanz des Textes. Als Redundanz wird nach Westhoff (1987) *die Erscheinung* genannt, *die man als die Reduktion von Unsicherheit über die Identität eines wahrgenommenen Phänomens auf Grund von Kenntnissen aus einer anderen Quelle („aus eigenem Besitz“) umschreiben kann*. Das bedeutet, dass jeder Mensch über eigene Kenntnisse verfügt, die er früher aus verschiedenen Quellen, z.B. Texten, gewonnen hat. Westhoff differenziert fünf solche Kenntnisgebiete, die er als „Redundanzfelder“ bezeichnet:
 - *Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombination*
 - *Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen*
 - *Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen*
 - *Kenntnisse über logische Strukturen*
 - *Kenntnisse über die Welt*.
 Diese Kenntnisse dienen nicht dazu, die jeweilige sprachliche Erscheinung zu analysieren. Sie erlauben vielmehr, diese Erscheinung vorauszusagen. Deswegen kann der Rezipient nach jedem Abschnitt

des zu lesenden Textes (Wort, Satzteil, Satz, Absatz u. Ä.) voraussagen, bzw. folgern, was im folgenden Textteil geschrieben wird. Zu diesem Übungstyp gehören alle Arten der Lückentexte (Zajícová 2005, 78; Bajerová 2007, 62).

- b) Die Textverstehensübungen zum **rekonstruierenden Lesen** basieren auf der Tatsache, dass jeder Text durch Kohärenz gekennzeichnet ist. Diese Kohärenz schaffen verschiedene Komponenten. Zajícová (2005, 80) spricht z. B. über die Ebene *intratextueller morphosyntaktischer Beziehungen*; *intra- und intertextueller textsortenspezifischer Beziehungen*; *semantisch-kognitiver Aspekte der Referenz, Kausalität, des Zeitbezugs*; *der Intention des Produzenten*; *der Einbettung in einer Situation*; *der Sinnkontinuität usw.*). Die rekonstruktiven Textverstehensübungen bestehen in den Fragmenten eines Textes, die die Schüler so zusammenstellen sollen, dass wieder ein kohärenter Text entsteht.
- Wenn die Texte konkrete Merkmale einer Textsorte aufweisen, ermöglichen sie damit dem Lehrer, viele interessante Textverstehensübungen vorzubereiten. Zum Beispiel handelt es sich darum, dass vermischte Fragmente von zwei verschiedenen Textsorten mit gleichem Thema wieder in zwei kohärente Texte aufgereiht werden sollen (Zajícová 2005, 80). Dieser Übung sollte natürlich eine den Sprachkenntnissen der Schüler entsprechende Belehrung über die Gründe der Stilistik und vor allem über die typischen Merkmale der üblichen Textsorten exemplarisch vorausgehen. Eine hilfreiche und ausführliche Einführung in die Problematik der Textsorten und der stilistischen Textanalyse findet der Lehrer in Malá 2009.
- c) Im Falle der Textverstehensübungen zum **publikumsorientierten Lesen** handelt es sich um lautes publikumsorientiertes Vorlesen; kontrolliert wird dabei nicht nur die korrekte Aussprache, sondern auch das Lesetempo, die Stimmgebung, die Stimmstärke usw. (vgl. Zajícová 2005, 82–88; Zajícová, Nangonová, Pavlisková 1998/1999, 52–55). Und es muss nicht nur beim Vorlesen bleiben. Unter diese Kategorie können auch die einfachen Sequenzen des Schultheaters eingeordnet werden, wo durch Gestik, Mimik und Körpersprache die internen Gefühle zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Zajícová 2007–2009, 114–125). Diese Übungen vertiefen bei dem Schüler nicht nur sprachliche, sondern auch „menschliche“ Fähigkeiten – mit Aufnahme einer Rolle lernt der Schüler andere Perspektiven kennen, festigt damit sein Einfühlungsvermögen und stärkt seine Toleranz

gegenüber anderen. Und nicht zuletzt gewöhnt er sich dabei auch an das Reden und Auftreten vor Publikum und verliert die anfängliche Scheu, was er später für seinen Beruf nutzen kann.

- d) Obwohl es auch in den oben genannten Fällen um Strategien geht, handelt es sich im Falle der Textverstehensübungen zum **strategischen Lesen (im engeren Sinne des Wortes)** vor allem um eine pragmatische Nutzung des Textes und um die Leseart; das wird insbesondere durch Lesegewohnheiten, Interesse, Textsorte und Leseabsichten des Rezipienten bestimmt. Im Einklang mit Löschmann/Buhlmann (zit. nach Laveau 1985) können wir unterscheiden:
- Textverstehensübungen zum **totalen Lesen** – die Aufgabe des Schülers besteht in der Aufnahme aller Informationen des Textes;
 - Textverstehensübungen zum **orientierenden Lesen** – der Schüler soll einen globalen Eindruck von dem Text und einen Überblick über den Textinhalt gewinnen, um den Text aus der Sicht der Attraktivität zu bewerten; er orientiert sich vor allem an den Überschriften und typographisch hervorgehobenen Passagen;
 - Textverstehensübungen zum **kursorischen Lesen** – der Schüler nimmt die Hauptinformationen, das inhaltlich Relevante auf; er appliziert dabei sein Wissen über die Textbaupläne und Textstrukturen (diesbezüglich können die Übungen zum rekonstruierenden Lesen und zum kursorischen Lesen ähnlich gestaltet werden).
 - Textverstehensübungen zum **selektiven Lesen** – diese Übung beruht auf der Suche nach und der Aufnahme einer ganz bestimmten Teilinformation im Text durch den Schüler; diese Information ist leichter und schneller zu finden, wenn der Schüler über die Regeln und Prinzipien der Informationsanordnung im Text verfügt.
- 3) Die Textverstehensübungen zur **Arbeit nach dem Lesen des Textes** („nachbereitende Übungen“) knüpfen an den Text an und entwickeln ihn weiter, sie werden nach dem Textlesen durchgeführt.
- a) Bei den Textverstehensübungen zum **Lesen als Verstehen** geht es vor allem um die Subjektivität des Lesers, dessen Gefühle und Ansichten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Jedes subjektive Werk auf Grund des Gelesenen kann unter diesen Übungstyp eingeordnet werden (subjektive Bewertung, subjektiver Kommentar, subjektive Kritik, subjektive Stellungnahme).

- b) Die Textverstehensübungen zum **weiterführenden Lesen** beanspruchen weiterführende Textarbeit, z. B. können die Schüler konkrete Sprachstrukturen isolieren, modifizieren und in Gesprächen oder Diskussionen zum Textthema anwenden, der Text kann als Vorlage für eine schriftliche Arbeit dienen usw. Sehr befruchtend scheint z. B. die Unterrichtsmethode „kreatives Schreiben“ zu sein, das in einer selbstständigen und individuellen schriftlichen Reaktion auf eine gemeinsame Anregung besteht (vgl. Zajícová 2006, 232). Wie diese Autorin akzentuiert, überschreitet kreatives Schreiben die Grenze der gewöhnlichen Schreibübung, weil es auch die anderen Fertigkeiten unterstützt – Hörverstehen, Sprechen und eben das besprochene Lese-/Textverstehen. Der Schaffung eines eigenen Textes durch den Schüler muss nämlich logischerweise das Verstehen des Ausgangstextes vorangehen.

Die oben beschriebene Problematik wird in der Tabelle 1 übersichtlich zusammengefasst.

Die vorgestellte Typologie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, trotzdem hoffen wir, dass sie für eine erste **Orientierung** und zur **Bereicherung** und **Abwechslung** des Textarbeitangebots im Lehrwerk und demzufolge des Unterrichts von Bedeutung sein kann.

Wir sind fest davon überzeugt, dass die Erweiterung des Textumfangs im Lehrwerk um neue, aktuelle, authentische und fesselnde Texte und die Integration der mannigfaltigen Textverstehensübungen und -aufgaben, die das Textverstehen als vielseitige und komplexe Lernaktivität ermöglichen, sowohl die Qualität des Unterrichts erhöhen als auch zur Verbesserung der Textverstehenskompetenz bei den tschechischen Schülern und damit zu deren Erfolg nicht nur bei den internationalen Leistungstests beitragen können.

Tabelle 1: Organisation der Textarbeit

	Theoretische Konzepte →	Linguopädagogische und psycholinguistische Konzepte			Modell von Kintsch/van Dijk		Textverstehensprozesse	
		Kognitive Basis	Kommunikative Basis	Konstruktivistische Basis	Mikroprozesse	Makroprozesse	Elaboration	Inferenz
Zeitliche Organisation ↓								
Arbeit vor dem Lesen des Text	TÜ – Vorwissensaktivierung	■		■			■	
	TÜ – Vorentlastung und Planung des Lesens					■		
Arbeit an/ mit dem Text	TÜ – Voraussagendes Lesen	■			■			■
	TÜ – Rekonstruierendes Lesen					■		
	TÜ – Publikumsorientiertes Lesen		■					
	TÜ – Strategisches Lesen:							
	– total				■			
	– orientierend					■		
	– kursorisch					■		
– selektiv				■				
Arbeit nach dem Lesen des Textes	TÜ – Lesen als Verstehen	■		■		■		■
	TÜ – Weiterführendes Lesen		■	■		■	■	

Erklärungen:

TÜ = Textverstehensübungen

- = die überwiegenden Prozesse, die bei der Lösung der jeweiligen TÜ verlaufen, bzw. die Konzepte, von denen die Grundlage der TÜ ausgeht (Bemerkung: bei den meisten TÜ verlaufen alle oben angeführten Prozesse als Komplex und sie betreffen alle angeführten Konzepte; dieses Zeichen signalisiert also die Prozesse und Konzepte, die für die Lösung der jeweiligen Übungen vor allem von Relevanz sind)

LITERATUR

BAJEROVÁ, E. *Leseverstehensübungen und -aufgaben im Lehrwerk DaF für Mittelschule. Theorie und Praxis*. Ostrava, 2007. 129 s. Diplomová práce na Filozofické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě na katedře germanistiky. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Pavla Zajicová, Ph.D.

- BAJEROVÁ, E., ZAJÍCOVÁ, P. *Svět je text a text je svět. Jak se učit v hodinách němčiny dobře psát a prezentovat text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Synergie, 2010. (elektronická opora projektu Synergie – studijní materiál pro workshop)
- DALLAPIAZZA, R.-M., von JAN, E., SCHÖNHERR, T. *Tangram 1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. 1. Auflage. Ismaning: Max Hueber, 1998. ISBN 3-19-001583-X.
- DUSILOVÁ, D. *Sprechen Sie Deutsch?: učebnice pro střední a jazykové školy*. 1. 2. vydání. Praha: Polyglot, 2000. ISBN 80-86195-08-2.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. 1. vydání. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- ISER, W. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink, 1976. ISBN 3-7705-1390-8.
- KARCHER, G. L. *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. 2. Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1994. ISBN 3-87276-713-5.
- LAVEAU, I. *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut, 1985.
- LOJOVÁ, G. Psycholinguistika – psychológia učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka I. *Cizí jazyky*, 1997/1998, Jg. 41, Nr. 1–2, S. 8–10. ISSN 1210-0811.
- MALÁ, J. *Stilistische Textanalyse: Grundlagen und Methoden*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2009. ISBN 978-80-210-5040-2. (Spisy Masarykovy univerzity v Brně, Filozofická fakulta, č. 385)
- NEBESKÁ, I. Vývojové tendence v psycholinguistice. *Časopis pro moderní filologii*. ČSAV, 1991, Jg. 73, Nr. 1, S. 2–16. ISSN 0862-8459.
- PERCLOVÁ, R. Čtení s porozuměním – interakční proces. *Cizí jazyky*, 1996/1997, Jg. 40, Nr. 3–4, S. 42–44. ISSN 1210-0811.
- RICHTER, T., CHRISTMANN, U. Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede, In *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 1. Auflage. Weinheim und München: Juventa, 2002, S. 25–49. ISBN 3-7799-1349-6.
- RICKHEIT, G., SICHELSCHMIDT, L., STROHNER, H. *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag BRIGITTE Narr, 2002. ISBN 3-86057-276-8.
- SCHWERTFEGER, I. C. *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1989. ISBN 3-468-49438-6.
- SHEILS, J. *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Projekt Nr. 12 „Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zur Kommunikation*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1994.
- SUCHÁNKOVÁ, H. O psycholinguistice ve vztahu k osvojování jazyků. *Cizí jazyky*, 2002/2003, Jg. 46, Nr. 1, S. 2–4. ISSN 1210-0811.
- Test für PISA 2009 abgeschlossen* [online]. 2009. [cit. 2010-09-01]. Dostupné z: http://www.oecd.org/document/0/0,3343,de_34968570_35008930_43791488_1_1_1_1,00.html
- Výsledky mezinárodního výzkumu PISA 2006* [online]. 2007. [cit. 2007–12–04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/110/1328>.
- WESTHOFF, G. J. *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. 1. Auflage. München: Hueber, 1987. ISBN 3-19-001453-1.
- WILLENBERG, H. Lesestrategien. *Praxis Deutsch*, 2004, Jg. 31, Nr. 187, S. 6–15. ISSN 0341-5279.
- WOLFF, D. Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. 1997, cit. dle DONATH, R. *Englischunterricht in der Informationsgesellschaft* [online]. 1997. [cit. 2000–05–11]. Dostupné z: <http://www.schule.de/englisch/didaktik3.htm>.
- ZAJÍCOVÁ, P. *Výzkum vybraných aspektů porozumění narativnímu textu ve vyučování němčiny jako cizímu jazyku. Výzkumná zpráva*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 1997. ISBN 80-7042-487-7.
- ZAJÍCOVÁ, P., NANGONOVÁ, S., PAVLISKOVÁ, J. Dechová cvičení ve vyučování cizímu jazyku. *Cizí jazyky*, 1998–1999, Jg. 42, Nr. 3–4, S. 52–55. ISSN 1210-0811.
- ZAJÍCOVÁ, P. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. 1. vydání – dotisk. Ostrava: OU, 2005. ISBN 80-7042-605-5.

- ZAJICOVÁ, P. Hledání cest k lepšímu psanému projevu žáka a studenta. Úvahy s využitím knihy Zbyňka Fischera Tvůrčí psaní. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, Jg. 56, Nr. 5, S. 228–232. ISSN 0009-0786.
- ZAJICOVÁ, P. Text und Textarbeit im Lehrwerk DaF. In *Germanistik an tschechischen Universitäten: Gegenwart und Zukunft. Referate der Konferenz des Tschechischen Germanistenverbandes Hradec Králové 2007*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2007, S. 299–309. ISBN 978-80-7368-327-6.
- ZAJICOVÁ, P. *Narace a vyučování jazyku. Teoretická východiska, výzkum, program*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-527-0.
- ZAJICOVÁ, P. Zur Textgestaltung und Textinterpretation im Sprachunterricht. In *Heterogenität ruft nach Dialog*. EU gefördertes multilaterales Comenius Projekt, Projektkoordinator: Bernd Trenner, Studienseminar Bielefeld II. 2007–2009, S. 104–127.