



*Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche,*  
a cura di Marianne Hepp – Martina Nied Curcio  
© 2018 Copyright Istituto Italiano Studi Germanici  
Via Calandrelli, 25 – 00153 Roma

ISBN: 978-88-95868-25-7

Educazione plurilingue  
Ricerca, didattica e politiche linguistiche

Bildung zur Mehrsprachigkeit  
Forschung, Didaktik und Sprachpolitik

Plurilingual Education  
Research, Teaching and Language Policies

a cura di - hrsg. v. - ed. by  
Marianne Hepp – Martina Nied Curcio



# Indice – Inhalt – Contents

- 7 Martina Nied Curcio – Marianne Hepp, *Prefazione – Vorwort – Preface*

## PLURILINGUISMO E DISCIPLINE DI RIFERIMENTO

### *Mehrsprachigkeit und ihre Bezugswissenschaften – Plurilingualism and its Reference Disciplines*

- 21 Claudia Maria Riehl, *Neurolinguistische und psycholinguistische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik*
- 37 Hans Jürgen Krumm, *Vom Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler: Sprachensensible Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung*
- 51 Lorenzo Zanasi – Verena Platzgummer, *Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo*

## PLURILINGUISMO E POLITICHE LINGUISTICHE

### *Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik – Plurilingualism and Language Policies*

- 67 Jörg Roche, *Kulturelles Kapital und Mehrsprachigkeit – Ein programmatischer Beitrag*
- 79 Renata Zanin, *Die Herausforderungen einer dreisprachigen Universität: Die Freie Universität Bozen*
- 93 René Koglbauer, *Multilinguale Sprachenpolitik im Vereinigten Königreich – ihre Auswirkungen auf Schulen, SchülerInnen und die Zukunft des Landes*
- 105 Barbara Spinelli, *Localizing the Global: Exploring Responsive Forms of Inclusive Pedagogy in Order to Preserve Linguistic Biodiversity*

## PLURILINGUISMO E IL RUOLO DELL'INGLESE

### *Mehrsprachigkeit und die Rolle des Englischen – Plurilingualism and the Role of English*

- 125 Lucilla Lopriore, *Revisiting English and Language Education: New Perspectives from ELF*

- 135 Martina Nied Curcio, *Man kann nicht nicht vergleichen. Sprachvergleich und Sprachreflexion in einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Englisch als Brückensprache*

PLURILINGUISMO E INTERCOMPRESIONE

*Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – Plurilingualism and Intercomprehension*

- 157 Filomena Capucho, *Plurilingual Interactions. The Role of Interproduction Strategies*
- 167 Salvador Pippa, *Intercompreensão escrita e línguas especializadas: as vantagens das homogeneidades e os desafios das variações*

PLURILINGUISMO E TEDESCO COME LINGUA STRANIERA

*Mehrsprachigkeit und Deutsch als Fremdsprache – Plurilingualism and German as a Foreign Language*

- 181 Federica Missaglia, *Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?*
- 199 Federica Ricci Garotti, *Die Rolle der Sprachenfolge und des interlingualen Einflusses in der Entwicklung fremdsprachlicher Textproduktion*
- 219 Gianluca Cosentino, *Mehrsprachigkeit und Sprachmittlung in der Wissenschaftskommunikation*
- 235 Carolina Flinz, *Mehrsprachigkeit an der italienischen scuola media. Ein Experiment*

PLURILINGUISMO E LINGUISTICA TESTUALE

*Mehrsprachigkeit und Textlinguistik – Plurilingualism and Text Linguistics*

- 249 Patrizio Malloggi, *Inferenz als Erschließungsstrategie fremdsprachlicher Texte in der universitären Bildung*
- 261 Katharina Salzmann, *Textsortendidaktik im Kontext der Mehrsprachigkeit*
- 277 Marianne Hepp, *Universitäre Mehrsprachigkeitsvermittlung durch Paralleltexte*
- 291 Abstracts
- 299 Autori – Beitragende – Contributors

Plurilinguismo e linguistica testuale

Mehrsprachigkeit und Textlinguistik

Plurilingualism and Text Linguistics





# Inferenz als Erschließungsstrategie fremdsprachlicher Texte in der universitären Bildung

Patrizio Malloggi

## 1. Einleitung

Nach dem Mehrsprachigkeitskonzept<sup>1</sup> gründet das Erlernen fremder Sprachen auf vorhandenem sprachlichen, enzyklopädischen und lernstrategischen Wissen. Lernen bedeutet also, an vorhandenes Wissen anzuknüpfen: Aufgenommene Informationen werden mit bereits vorhandenem Wissen amalgamiert. Von diesem Konzept des Fremdsprachenlernens geht die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus, deren zentraler kognitiver Lernbegriff die Inferenz ist. Unter Inferenz wird die Fähigkeit verstanden, das Vorwissen, auch das der L<sub>1</sub>, für einen Transfer erfolgreich zu nutzen<sup>2</sup>. Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags ist die methodische Darstellung, wie die Einübung von inferentiellen Lesestrategien das Leseverstehen authentischer Texte in deutscher Sprache und eine bessere Rekonstruktion der Texthandlung bei den DaF-Studierenden – auch auf Anfängerniveau – fördern kann. Ein fremdsprachlicher Text kann für jemanden, der ihn zu verstehen versucht, zunächst beunruhigend sein. Das Leseverstehen wird einfacher und erfolgreicher, wenn DaF-Lernenden von Anfang an Lesestrategien bzw. -techniken vermittelt werden, die ihnen den Text zugänglicher machen und sie in die Lage versetzen, sich ihrer Erschließungsfähigkeit bewusst zu bedienen und im Text wichtige Indizien für ihre Hypothe-

<sup>1</sup> Claudia Maria Riehl, *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, WBG, Darmstadt 2014; Franz-Josef Meißner, *Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit*, in «Französisch heute», 31 (2000), S. 55-67; *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, hrsg. v. Britta Hufeisen – Nicole Marx, Shaker, Aachen 2007; Marcus Bär, *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8-10*, Narr, Tübingen 2009; Horst G. Klein – Tilbert D. Stegmann, *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker, Aachen 2000, S. 31-39.

<sup>2</sup> Hardarik Blühdorn – Marina Foschi Albert, *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung*, Pisa University Press, Pisa 2012, S. 13-15.

senbildung zu finden. Eine textlinguistisch orientierte Lesedidaktik soll darauf abzielen, Leseverstehen als einen bewussten Prozess der Erkennung und Visualisierung formaler und logischer Strukturen im Text zu fördern<sup>3</sup>.

Der vorliegende Beitrag ist in vier Kapitel gegliedert: Nach einführenden Anmerkungen fasst Kapitel 2 zentrale Ergebnisse der kognitiven Leseforschung zusammen, mit dem Ziel, die hier beschriebene Herangehensweise zur Lesedidaktik theoretisch zu untermauern. Daran anknüpfend dient Kapitel 3 der Beschreibung des inferentiellen Lernens, das die Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt. In Kapitel 4 wird ein didaktisches Experiment präsentiert, in dem mehrsprachige inferentielle Lesestrategien analysiert werden. Im abschließenden Kapitel 5 werden die Schlussfolgerungen zusammenfassend präsentiert.

## 2. Leseverstehen als kognitiver und kommunikativer Vorgang

Verstehen ist kein passives Aufnehmen von Information, sondern ein aktiver Prozess, in dem die Lernenden eigenes Wissen, eigene Lese- und Verstehensstrategien einsetzen<sup>4</sup>.

Das obige Zitat fasst sehr gut den Standpunkt der heutigen Leseforschung, sowohl in der Erst- als auch in den Fremdsprachen, zusammen. Im Mittelpunkt der Forschung steht nicht der Text, sondern der Leser mit seinem Gedächtnis, seinen kognitiven Funktionen wie Wahrnehmung und seinen Vorkenntnissen<sup>5</sup>. *Lesen* wird als kognitiv aktive Tätigkeit verstanden, bei der eine (Re-)Konstruktion von Information und Bedeutung nur durch aktive Verknüpfung des Textes mit dem sprachlichen und außersprachlichen Wissen der Lesenden möglich ist. Insofern handelt es sich beim *Lesen als Textverstehen* immer um eine Wechselwirkung zwischen Text(-Information) und Rezipienten(-Wissen): eine Text-Leser-Interaktion. Die kognitive Konstruktivität des Leseprozesses besteht dabei in der Verknüpfung der unmittelbar sprachlich vermittelten Information einzelner Wörter/Sätze mit dem Kontext, sowie des Kontextes mit dem Welt-, Sprach- und Textwissen der Rezipienten<sup>6</sup>. Interaktion findet freilich nicht nur zwischen Leserin

<sup>3</sup> Hardarik Blühdorn – Marina Foschi Albert, *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 10.

<sup>4</sup> Hans-Jürgen Krumm, *Vom Lesen fremder Texte*, in «Fremdsprache Deutsch», 2 (1990), S. 20-24.

<sup>5</sup> Im vorliegenden Beitrag werden die maskulinen und femininen Formen abwechselnd verwendet, wobei immer beide gemeint sind.

<sup>6</sup> Raphael Berthele, *Zum Prozess des Verstehens und des Erschließens*, in *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, hrsg. v. Britta

und Text statt, sondern auch zwischen den verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Kenntnissystemen, die während des Lesens aktiviert werden: grammatisches Wissen, lexikalisches Wissen, kommunikatives Wissen, Textsortenwissen, themenspezifisches und allgemeines Weltwissen. Aus neurobiologischer Sicht wird das Leseverstehen als ein komplexer Prozess der kognitiven Sinnentnahme betrachtet, der mindestens sechs linguistische Teilkompetenzen involviert; und zwar die lexikalische, die semantische, die syntaktische, die sprachlautliche, die prosodische und die orthographische Kompetenz.

*Lesen* lässt sich nicht nur aus einer kognitiven Perspektive betrachten, sondern auch aus einer kommunikationssystematischen. Konstitutiv für die Kommunikationsform *Lesen* ist die spezifische Kommunikationssituation, die vom Fehlen der raum-zeitlichen Verbindung der Kommunikationspartner geprägt ist. Non- und paraverbale Kommunikation muss durch graphische Mittel ersetzt und sämtliche situationsdeiktische Formen sollen explizit ausgedrückt werden. De Beaugrande und Dressler<sup>7</sup> unterscheiden zwischen primären Konzepten (u.a. Objekte, Situationen, Ereignisse, Handlungen), die immer in einer oder mehreren Relationen zueinander stehen, und sekundären Konzepten, die die Relationen zwischen den primären Konzepten erstellen (z.B. Zustand, Agens, Eigenschaft, Lokalisierung, Zeit, Ursache, Grund). Beim Textverstehen geht es darum, die jeweilige Vernetzung von primären und sekundären Konzepten zu rekonstruieren und eine mentale Darstellung dieses Netzes herzustellen. Aus den mentalen Repräsentationen entsteht wiederum Sinnkontinuität. Textverstehen wird also bei der Textoberfläche und den darin enthaltenen sprachlichen Ausdrücken angesetzt. Daran anknüpfend werden unter Mitwirkung des situativen Kontextes, der den Text einbettet, und an Hand von Weltwissen und Inferenzakten auch Zusammenhänge erschlossen, die im Text nicht explizit vorhanden sind.

Eine Fähigkeit, die eng mit mentalen Modellen in Verbindung steht, ist das inferentielle Leseverstehen. Während man unter Inferenz üblicherweise das Ziehen von Schlüssen versteht, wird dieser Begriff in puncto Leseverstehen eher im Sinne von 'zwischen den Zeilen lesen' verwendet. Es geht also darum, Informationen von der wortwörtlichen sprachlichen Realisation zu abstrahieren und verschiedene Sätze miteinander in Verbindung zu setzen, also ein mentales Modell des Textes zu konstruieren<sup>8</sup>.

Hufeisen – Nicole Marx, Shaker, Aachen 2007, S. 15-26.

<sup>7</sup> Robert-Alain De Beaugrande – Wolfgang Ulrich Dressler, *Einführung in die Textlinguistik*, Niemeyer, Tübingen 1981, S. 90-101.

<sup>8</sup> Wolfgang Schnotz – Stephan Dutke, *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*,

### 3. Das inferentielle Lernen als Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Unter Transfer versteht man die Übertragung von dem in einer Situation Gelernten auf eine andere, wobei diese Übertragung sowohl bewusst als auch unbewusst verlaufen kann. Der Transfer des zuvor gelernten Wissens vollzieht sich nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der enzyklopädischen Ebene. Auf sprachlicher Ebene ist zwischen *intra-* und *interlingualem* Transfer zu differenzieren. Ersterer bezeichnet das Transferieren innerhalb eines sprachlichen Systems, letzterer betrifft den zwischensprachlichen Transfer, das heißt die Übertragung von Wissen aus einem Sprachsystem auf ein anderes<sup>9</sup>. Der interlinguale bzw. zwischensprachliche Transfer ermöglicht somit, Gemeinsamkeiten innerhalb von einer Sprachengruppe festzustellen. Ausgehend von Regelmäßigkeiten im ausgangssprachlichen System wird unter Heranziehung des Vorwissens mittels Bildung von Spontanhypothesen die Zielsprache erschlossen. Lutjeharms<sup>10</sup> bezeichnet den kognitiven Prozess des Inferierens auch als «intelligentes Raten», ein lernökonomischer Prozess, der möglichst auch konkreter Übung bedarf.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beruht überwiegend auf dem inferentiellen Lernen, das heißt auf der erfolgreichen Nutzung von Transferpotential. Als Inferieren wird die Fertigkeit oder Strategie bezeichnet, diese vorhandenen Wissensschemata positiv für einen Transfer auf die unbekanntere Zielsprache verwenden zu können, indem die Lernenden Hypothesen für das zielsprachliche System ableiten. Dabei vergleichen sie unter Aktivierung sämtlicher Vorwissensbestände beispielsweise ein zielsprachliches Lexem mit Einträgen in ihrem mentalen Lexikon. Die Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik bilden demnach das mehrsprachige, mehrkulturelle sowie das deklarative und prozedurale (Vor)Wissen: Das *deklarative* Wissen bezieht sich auf Wortschatz, Grammatik, das *prozedurale* Wissen auf Fertigkeiten und Strategien.

in *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, hrsg. v. Ulrich Schiefele – Cordula Artelt – Wolfgang Schneider – Petra Stanat, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 61-99.

<sup>9</sup> John Trim *et al.*, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lesen, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin-München 2001, S. 17; Marcus Bär, *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*, a.a.O., S. 141.

<sup>10</sup> Madeline Lutjeharms, *Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen*, in *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*, hrsg. v. Hélène Martinez – Marcus Reinfried, Narr, Tübingen 2006, S. 1-10.

Nach dem Transfergedanken wird die individuelle Mehrsprachigkeit im Rahmen des Mehrsprachenlernens weniger durch ein additives und lineares Erlernen mehrerer Sprachen erreicht, als vielmehr durch den Vergleich verschiedener Sprachen<sup>11</sup>. Dabei werden alle mental verfügbaren Sprachen eines Individuums und seine allgemeinen Wissensressourcen ebenso in den Verstehensprozess eingebracht wie die gesammelten Sprachlernerfahrungen, die die Grundlage für eine fundierte Mehrsprachigkeitskompetenz bilden. Diese grundlegende Aufgabe des Transfers findet ihre konkrete Anwendung und Wirkungsweise vor allem in der rezeptiven Teilsprachkompetenz *Leseverstehen*, die maßgeblich auf der Anwendung von Inferenztechniken, d. h. auf Strategien zum Transfer vorgelernten Wissens auf neue Lernkontexte basiert<sup>12</sup>. Dabei sind folgende Fragen zu stellen: Wie kann man zwischen L<sub>1</sub> (der Muttersprache), L<sub>2</sub> (der ersten Fremdsprache) und der neu zu lernenden Fremdsprache L<sub>3</sub> Transferbrücken bauen? Welche Elemente und Strukturen der Muttersprache (L<sub>1</sub>) und der ersten Fremdsprache (L<sub>2</sub>) können mit den vergleichbaren Elementen und Strukturen der zu lernenden Zielsprache (L<sub>3</sub>) in Beziehung gesetzt und verbunden werden? Was löst bei der Beschäftigung mit der neuen Sprache einen Wiedererkennungseffekt aus? Beim Bau dieser Transferbrücken spielen zunächst die sprachtypologische Verwandtschaft von L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub> und L<sub>3</sub> eine grundlegende Rolle und im Bereich des Wortschatzes auch die Intensität des bisherigen Sprachkontakts (Aufnahme von Internationalismen und Lehnwörtern). Wenn eine enge sprachtypologische Verwandtschaft und ein intensiver Sprachkontakt bestehen – wie etwa bei Englisch und Deutsch oder Italienisch und Spanisch der Fall –, dann ergeben sich aufgrund von gleichen oder ähnlichen Sprachformen relativ breit angelegte, vom Lernenden selbst leicht erkennbare, vergleichbare Muster zwischen den Sprachen – z.B. im Wortschatzbereich, aber auch im Bereich grammatischer Strukturen (z.B. Satzbau und Wortbildung), die diesen Wiedererkennungstransfer in der Form von Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten (in Sprachform und -bedeutung) auslösen<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Horst G. Klein – Tilbert D. Stegmann, *EuroComRom – Die sieben Siebe*, a.a.O., S. 28f.

<sup>12</sup> Marcus Reinfried, *Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache*, in *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, hrsg. v. Franz-Joseph Meißner – Marcus Reinfried, Narr, Tübingen 1998, S. 23.

<sup>13</sup> Franz-Josef Meißner, *Zwischensprachliche Netzwerke*, a.a.O., S. 55-67.

#### 4. Gezielte Inferenzstrategien aus der Unterrichtspraxis zur Förderung der Fertigkeit des Leseverstehen bei italophonen Studierenden an einer italienischen Universität

##### 4.1 *Beschreibung der Lernsituation*

In diesem Abschnitt wird ein didaktisches Experiment präsentiert, das im theoretischen sprachwissenschaftlichen Kurs des ersten Studienjahres (*Lingua Tedesca 1*) der Universität Pisa durchgeführt wurde. Es erfolgte im Rahmen eines Seminars, dessen Ziel es war, die Studierenden möglichst rasch zu befähigen, authentische deutschsprachige Texte zu lesen. Teilnehmende waren Germanistik-Studentinnen mit sehr unterschiedlichen DaF-Niveaustufen. Die Mehrheit der Studierenden, 75%, bestand aus Anfängern ohne Vorkenntnisse des Deutschen, 15% hatten zwischen einem und drei Jahren Deutschunterricht an der Schule gehabt, war also auf dem Niveau A2 bis B1, 10% hatten längere Zeit in einem deutschsprachigen Land gelebt oder 5 Jahre Deutsch an der Schule besucht, wodurch hier ein Gesamtniveau von B2 bis B2+ vorlag. Die Teilnehmerzahl betrug am Anfang 85 Studierende, änderte sich aber im Lauf des Kurses mehrfach leicht, so dass man hier von Richtwerten sprechen kann. Auf jeden Fall war die (große) Gruppe der Anfänger im Zentrum des Kurses und des Experiments.

##### 4.2 *Das inferentielle Leseverstehen: ein konkretes Beispiel aus der universitären DaF-Didaktik*

Bei dem Text, der für das Experiment verwendet wurde, handelt es sich um einen Zeitungsartikel, 'Titanic'-Star Bill Paxton gestorben, der einer Website von *T-Online* entnommen ist (s. die unten aufgeführte Abb. 1). Das Hauptthema betrifft den frühzeitigen Tod des weltbekannten Titanic-Stars Bill Paxton. Die Aufgabe der Studenten bestand darin, die Textsorte zu erkennen, die (wichtigsten) Inhaltswörter durch den Kontext und die eigenen Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen, den Inhalt und die kommunikative Funktion des Textes zu inferieren. Die Hypothesenbildung wurde zudem durch einige gezielte Leitfragen unterstützt, die auf die Textsorte bzw. -funktion, auf die Textarchitektur, bzw. makrostrukturellen Bausteine des Textes und auf das Vorhandensein von Inhaltswörtern verwiesen, die den Studierenden als Internationalismen, Orts- und Eigennamen, Zahlen usw. leicht zugänglich waren.

### **Titanic-Star Bill Paxton gestorben**



*Trauer in Hollywood: Schauspieler Bill Paxton ist tot. Der 'Titanic'-Star ist im Alter von 61 Jahren gestorben. Das berichtet das Promiportal 'TMZ'.*

«Mit schweren Herzen teilen wir mit, dass Bill Paxton aufgrund von Komplikationen bei einer Operation verstorben ist», heißt es in einer Erklärung der Familie, die dem Portal vorliegt. Bill Paxton habe über vier Jahrzehnte das Publikum als beliebter Schauspieler und Filmemacher begeistert, fügte die Familie in ihrem Statement hinzu: «Bills Leidenschaft für die Künste war für jeden spürbar, der ihn kannte. Seine Wärme und unermüdliche Energie unbestreitbar.» 1984 spielte Paxton eine kleinere Nebenrolle in James Camerons *Terminator*. Seitdem holte ihn der Regisseur jedes Mal aufs Neue für seine Filme vor die Kamera. Zwei Jahre später begeisterte er in *Aliens – Die Rückkehr*. Einer seiner bekanntesten Filme war jedoch *Titanic* – ebenfalls von James Cameron. In dem Erfolgsfilm von 1997 spielte Paxton den Schatzsucher Brock Lovett.

<http://www.t-online.de>, 26.02.2017

*Abb. 1: Text zum inferentiellen Leseverstehen.*

Der ausgewählte Text gehört der Textsorte<sup>14</sup> *Zeitungsartikel* an; diese Textsorte bietet sich für das inferentielle Leseverstehen in besonderem Maße an. Zeitungsberichte folgen i.d.R. leicht nachvollziehbaren formalen Kriterien, wie die Layout-Eigenschaften (die Makrostruktur), die in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften ähnlich konventionalisiert sind. Der gegenwärtige journalistische Stil zeichnet sich u.a. durch zunehmend kurze Sätze, Parataxen und im Vergleich

<sup>14</sup> Textsorten sind konventionelle Muster, die bestimmte Handlungsabsichten mit bestimmten Struktureigenschaften und Sprachmitteln verknüpfen. So hat zum Beispiel ein Kochrezept die globale Handlungsabsicht, den Leser zur Herstellung einer bestimmten Speise anzuleiten. Das Bewusstsein von der Textsortenzugehörigkeit hilft dem Leser auch, in Bezug auf die Handlungsfunktion und den informativen Gehalt des Textes Erwartungen und Hypothesen zu bilden (Hardarik Blühdorn – Marina Foschi Albert, *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 15).

zur Allgemeinsprache stark eingeschränkten Gebrauch der Tempora aus<sup>15</sup>. Der präsentierte Text kommt der mehrsprachigen Kompetenz (einschließlich der L1) der Studierenden besonders entgegen, weil er viele Internationalismen bzw. Wörter enthält, die dem Italienischen, Französischen, Englischen ähnlich sind und teilweise aus dem Lateinischen stammen.

#### 4.3 Überblick über die erzielten Ergebnisse

Im vorliegenden Abschnitt wird beschrieben, welche Techniken des inferentiellen Leseverstehens sich die Studenten bedient haben, um den Inhalt des Textes und seine kommunikative Funktion zu erschließen. Die Ergebnisse zum inferentiellen Leseverstehen habe ich aus der Auswertung der schriftlichen Arbeiten der Studenten gewonnen und in der Tabelle 1 überblickshalber gesammelt. Daraus hat sich ergeben, dass die Studenten die Merkmale der Textsorte *Zeitungsartikel* aus der deutschen Sprache in ihre Muttersprache übertragen und erst dann kontrastive Sprachvergleiche angestellt haben. Zur Erschließung des Inhalts und der kommunikativen Funktion des Texts haben sich die Studenten auf zwischensprachliche Transferprozesse, die sich, wie in Kapitel 3 schon betont wurde, den drei Wissenskategorien zuordnen lassen, d.h. dem Weltwissen, dem *intra-* und dem *interlingualen* Wissen.

Die Studierenden haben zunächst die Makrostruktur (die so genannten Layout-Eigenschaften, die den Besonderheiten der Textarchitektur und der graphischen Struktur entsprechen) des Textes analysiert, damit sie die Textsorte erkennen konnten. Die Analyse der Makrostruktur stellt den ersten Schritt der Lernenden in Bezug auf die Textanalyse in der Fremdsprache dar. Die Kursteilnehmer haben sich für ihre Hypothesenbildung auf die folgenden vier pragmatischen Merkmale des Zeitungsartikels konzentriert, und zwar auf:

- (a) die Abbildung, die den berühmten Schauspieler wiedergibt;
- (b) den Titel, der durch Fettdruck und Schriftgröße hervorgehoben ist und den Namen des Schauspielers enthält;
- (c) die Bildunterschrift, die in kleinerer Schrift Detailinformationen zum angekündigten traurigen Ereignis vermittelt;
- (d) die Gliederung des Textes in Abschnitte, die für die Textsorte *Zeitungsartikel* kennzeichnend ist.

<sup>15</sup> Christina Reissner, *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*, Shaker, Aachen 2007, S. 137; Marianne Hepp, *Textsortenkonventionen und didaktische Strategien*, in *Germanistentreffen Deutschland-Italien*. 8.-12.10.2003, hrsg. v. dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, DAAD, Siegburg 2004, S. 383-390.



Die Studierenden konnten die Textsorte erkennen, entsprechende Makrostrukturen-Schemata aktivieren und aufgrund bestimmter Textmerkmale erste Hypothesen über den Textinhalt aufstellen. So konnten die Studenten auch mit Hilfe ihres Weltwissens die Textsorte *Zeitungsartikel* und ihren dreiteiligen Aufbau erkennen, der aus dem Haupttitel (*'Titanic'-Star Bill Paxton gestorben*), dem Bild samt Bildunterschrift (*Trauer in Hollywood: Schauspieler Bill Paxton ist tot. Der 'Titanic'-Star ist im Alter von 61 Jahren gestorben. Das berichtet das Promiportal 'TMZ'*) und dem Textkörper als einem einzigen, zusammenhängenden Block (ohne Aufteilung in Teiltexthe, ohne Zwischenüberschriften) besteht.

Der nächste Schritt zum inferentiellen Textverstehen sieht die Lektüre des Textes auf der Mikroebene vor, die auf eine lexikalische Analyse fokussiert. Sie besteht in der Analyse bestimmter Wörter, die mehrmals in einem Text vorkommen und die dem Leser Informationen über das Thema und über die Handlung des Textes geben. Die Studenten haben systematisch alle Wörter im Text gesucht, die ihnen die Möglichkeit gaben, ihr lexikalisches Vorwissen mit Hilfe ihrer mehrsprachigen Kompetenz zu aktivieren<sup>16</sup>. Sie notierten also Wörter, die in Zusammenhang mit dem Textthema stehen, wodurch schon bekanntes Vokabular aktiviert und ein Teil der Textlexik vorweggenommen werden konnte. Das Aktivieren von Vorwissen erfolgt hier auf lexikalischer Ebene: Textverständnis entsteht aus einer Interaktion der Ergebnisse der Dekodierungsprozesse mit inhaltlichem Vorwissen<sup>17</sup>.

Das Englische und das Italienische können hier als Brücken- oder Transfersprachen definiert werden, weil sie verstärkt als Transferbasen zur Entschlüsselung des zielsprachlichen (deutschen) Wortschatzes dienen. Ein großer Anteil der Studierenden konnte die wichtigsten Inhaltswörter und die kommunikative Funktion des Zeitungsartikels durch die eigenen Kenntnisse auch aus anderen Fremdsprachen, wie Latein oder Französisch, erschließen. In der folgenden Tabelle habe ich die Inhaltswörter des Textes angeführt, die die Studierenden in ihren schriftlichen Arbeiten notiert hatten, um die Aufgabe bezüglich der kommunikativen Funktion des Zeitungsartikels zu lösen:

<sup>16</sup> Hardarik Blühdorn – Marina Foschi Albert, *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 21-55; *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, a.a.O.

<sup>17</sup> Raphael Berthele, *Zum Prozess des Verstehens und Erschließens*, a.a.O.

<i>Lexikalische Analyse des Textes durch Einsatz der mehrsprachigen Kompetenz</i>				
<b>Deutsch</b>	<b>Italienisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>andere Fremdsprachen</b>	<b>Weltwissen</b>
<i>Titanic, Terminator, Aliens</i>				berühmte Filme
<i>Star</i>		star		
<i>Bill Paxton</i>				männlicher Eigennamen
<i>Hollywood</i>				Stadt in den USA, in der berühmte Schauspieler und Sänger leben
<i>tot</i>		dead		
<i>Jahre</i>		years		
<i>Alter (alt)</i>		old		
<i>Herz</i>		heart		
<i>Energie</i>	energia	energy		
<i>Komplikation</i>	complicazione			
<i>Operation</i>	operazione			
<i>Familie</i>	famiglia	family	Latein: familia	
<i>Publikum</i>	pubblico	public		
<i>Regisseur</i>			Französisch: regisseur	
<i>Rolle</i>		role		
<i>Film</i>	film	film		
<i>Kamera</i>		camera		

Tabelle 1: Lexikalische Analyse des Textes

Aus der Tabelle, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, geht hervor, dass die Studierenden eine relativ große Anzahl an Wörtern identifizierten, die Laute enthalten, welche in der jeweiligen Sprache unterschiedlichen graphematischen Regeln folgen. Das ist der Fall bei Wörtern germanischer Herkunft, die in den zwei Sprachen manchmal sehr ähnlich lauten, aber Unterschiede in der Orthographie aufweisen, wie *Jahre* und *years*, *tot* und *dead*, *Herz* und *heart*. Die Studenten

konnten solche Entsprechungen systematisch erkennen, wodurch das Textverstehen gefördert wurde.

Die interlinguale Erschließbarkeit des Wortschatzes im Text konnte zudem entscheidend durch die Kenntnis von Wortbildungsregularitäten optimiert werden: Im Text kommen wortgebildete Formen vor, wie etwa das deutsche Kompositum *Filmemacher*, das über das entsprechende englische Kompositum *film maker* auch für Anfänger des Deutschen leicht verständlich ist. Die Studenten haben dabei ihre sprachlichen Kenntnisse aus der englischen Sprache auf das Deutsche übertragen und erkannt, dass die deutsche und englische Sprache vergleichbare Wortbildungsverfahren zeigen, wie die folgende Tabelle 2 veranschaulicht:

<i>Lexikalische Analyse des Textes durch Wortbildungsverfahren</i>				
Sprache	komplexes Wort	Aufbaustruktur		
deutsch	<i>Filmemacher</i>	Lexem: <i>Film</i>	Lexem: <i>mach-</i>	grammatisches Morphem: <i>-er</i>
englisch	<i>film maker</i>	Lexem: <i>film</i>	Lexem: <i>make</i>	grammatisches Morphem: <i>-er</i>

Tabelle 2: Lexikalische Analyse des Textes durch Wortbildungsverfahren

Natürlich kommen auch weniger transparente Fälle vor, bei denen nur eine der unmittelbaren Komponenten des Kompositums durch den Sprachvergleich entschlüsselbar ist, wie hier z.B. *Nebenrolle*, engl. *secondary role*, wo das Grundwort *role* einen möglichen Hinweis auf *Rolle* gibt und das Bestimmungswort dadurch leichter aus dem unmittelbaren Kontext entschlüsselt werden kann.

Aufgrund der Beobachtungen zur äußeren Textstruktur und zum Wortschatz konnten auch die Nullanfänger unter den Studierenden den Text rasch mit einem dichten Netz von Verständlichkeits-Inseln überziehen und sein Hauptthema wahrnehmen: «Der Text kündigt den Tod des berühmten Schauspielers Bill Paxton an, der im Film *Titanic* gespielt hat. Er ist im Alter von 61 Jahren aufgrund von Komplikationen bei einer Operation verstorben»<sup>18</sup>.

## 5. Abschließende Bemerkungen

Die Frage, wie die Vermittlung von Inferenzstrategien und der Einsatz dieser Strategien das Leseverstehen im Deutschunterricht – allgemeiner: im Fremdsprachenunterricht – sowohl auf schulischer als auch auf universitärer Ebene entwickeln bzw. fördern kann, stand im

<sup>18</sup> Zitat einer Studentin beim Experiment.

Vordergrund meines Untersuchungsinteresses. Die in diesem Beitrag beschriebene methodische Herangehensweise hatte das vorrangige Ziel, den DaF-Studierenden nützliche Strategien anzubieten, um dem deutschsprachigen Text Informationen entnehmen zu können. Dabei erfahren Fremdsprachenstudierende, dass ein fragmentarisches Nachsuchen jedes einzelnen Wortes (evtl. mithilfe eines Wörterbuchs) nicht unbedingt die beste Methode ist, um einen Text zu verstehen. Genauso kann ein detailliertes Verständnis eines einzelnen Wortes ohne Berücksichtigung des Kontextes nicht zu sicheren Ergebnissen führen. Die Studierenden wurden vielmehr dazu angehalten, die kommunikative Textfunktion zu inferieren, Hypothesen zum Textinhalt zu bilden und nach nützlichen pragmatischen Indizien im Text zur Verifizierung ihrer Hypothesen zu suchen.

In Bezug auf die praktische Anwendung von inferentiellen Leseverstehensstrategien im Fremdsprachen-Unterricht können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

- (a) Zum Verstehen eines Textes reicht es nicht aus, die sprachlichen Regeln zu kennen, in der er verfasst ist, denn das Verstehen resultiert aus dem Zusammenspiel von lexikalisch-grammatischer Dekodierung mit Hypothesen und Schlussfolgerungen, die sich auf den Kontext und das vorhandene Sprach-, wie auch Erfahrungswissen stützen.
- (b) Bei fremdsprachlichen Texten kann sich ein gewisses Textverstehen auch dann einstellen, wenn die Leserin über gar keine bzw. nur über geringe Kenntnisse der betreffenden Sprache verfügt, und wenn sie von inferentiellen Leseverstehensstrategien Gebrauch macht, die sich auf das eigene sprachübergreifende Wissen sowie auf das Weltwissen stützen.
- (c) Inferentielle Leseverstehensstrategien fördern insbesondere das Leseverstehen von Texten, die durch konventionalisierte Merkmale (z.B. Layout-Eigenschaften, bestimmte mehrmals im Text vorkommende Sprachmittel bzw. Wörter) in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften gekennzeichnet sind.
- (d) Inferentielle Leseverstehensstrategien fördern die Lesekompetenz effektiv, vorausgesetzt, dass der oder die Lesende eine bestimmte Bewusstseinsstufe in Bezug auf diese Strategien erworben haben.