

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 1 (April 2012)

---

## Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten

Marina Foschi Albert

Università di Pisa  
Dipartimento di Linguistica  
via Santa Maria 36  
I-56126 Pisa  
E-mail: [m.foschi@ling.unipi.it](mailto:m.foschi@ling.unipi.it)

**Abstract:** Aus zentralen Ergebnissen der kognitiven Text- und Leseforschung hervorgehend, werden in diesem Beitrag grammatische Grundkenntnisse und die Unterstreichung formaler Textkohärenz im Text als Strategien zur progressiven Sinnentnahme vorgestellt. Das Wissen darüber, welche sprachliche Ausdrücke im Text auf welche Weise referentiell gebraucht werden, kann die Text- und Lesekompetenz bei erwachsenen Lernern wesentlich erhöhen.

Based on the main results of cognitive-oriented research on text and reading this paper illustrates how some fundamental grammar competences, combined with the underlining of formal text-coherence patterns can be seen and used as reading strategies, enabling the reader to progressively grasp the meanings of a text. By knowing the typology of verbal means used to express referentiality, adult learners of a foreign language can considerably enhance their ability to comprehend the way in which a text is organized, thus accelerating their competence in reading and comprehension.

**Schlagwörter:** Leseverstehen, Sprachbewusstsein, Textkompetenz, Lesekompetenz

### 1. Einleitendes

Dass Wissen über die Konstitution von Texten als sprachlichen Einheiten ein Hilfsmittel zum Verständnis geschriebener Texte ist, scheint im fremdsprachendidaktischen Bereich eine verbreitete Tatsache zu sein (vgl. den Hinweis darauf in Europarat 2001: 94). Es wird allerdings, wie Maria Thurmair bemerkt (2010: 281), nur selten erläutert, woran und auf welche Wege eine textlinguistisch orientierte Lesedidaktik konkret anknüpfen kann. Im vorliegenden Beitrag werden linguistische Grundfakten über das Funktionieren von Sprache und Texten zusammengefasst, die zum Arsenal der linguistischen Kenntnisse von allen Studierenden der Fremdsprachen- und Übersetzungswissenschaften gehören sollten. Im Bereich des universitären Fremdsprachenunterrichts erscheint es als sinnvoll, Fremdsprachenlernenden vom Versuch abzuhalten, Texte durch die noch weit verbreitete Praxis der Wort-für-Wort-Textübersetzung verstehen zu wollen. Eine textlinguistisch orientierte universitäre Lesedidaktik soll vielmehr darauf abzielen, Leseverstehen als einen bewussten Prozess der Erkennung und Visualisierung formaler und logischer Kohärenzstrukturen im Text zu vermitteln. Für die Förderung der Lesekompetenz, d.h. der Fähigkeit zur Kohärenzbildung und Bedeutungskonstruktion (vgl. Schnotz & Dutke 2004: 64) bei erwachsenen DaF-Lernenden<sup>1</sup> kann die Varietät der Textwelt als eine große Ressource angesehen werden. Ausgerüstet mit gezielten grammatischen Kenntnissen und Lesestrategien, können Studierende – wie auch empirisch festgestellt werden konnte (vgl. Ballestracci 2010) – bei jedem beliebigen Text formale Strukturen erkennen und diese zum Ziel des Leseverstehens bearbeiten. Von solchen Kenntnissen und Strategien soll hier die Rede sein.

In den folgenden Abschnitten werden einige zentrale Ergebnisse der kognitiven Text- und Leseforschung pauschal zusammengefasst, mit dem Ziel, meinen Vorschlag zur Lesedidaktik theoretisch zu fundieren (Abschnitt 1). Als *argumentum e contrario* geht es im Abschnitt 2 um den Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher als Hilfsstrategie

zur Beseitigung der Verständnisschwierigkeiten, die sich beim Lesen eines fremdsprachigen Textes unvermeidlich ergeben. Thema des Abschnitts 3 ist die Vermittlung der Referenzbeziehungen, die die Grundlage der formalen und konzeptuellen Textkohärenz bilden: Wissen darüber, welche sprachlichen Ausdrücke im Text auf welche Weise referentiell gebraucht werden, kann die Text- und Lesekompetenz bei erwachsenen Lernern wesentlich erhöhen. Im 4. Abschnitt werden die Lesestrategien geschildert, die zur progressiven Ermittlung der gesamten Textkohärenz dienen. Abschnitt 5 zeigt schließlich welche Lesestrategien – je nach Textsorte – global und selektiv angesetzt werden können, um Eingang in Texte und ihre Bedeutungen zu finden.

## 2. Textverstehen aus kognitiver Sicht

Aus neurobiologischer Sicht wird Leseverstehen als ein komplexer Prozess der kognitiven Sinnentnahme berücksichtigt, der mindestens sechs linguistische Teilkompetenzen involviert, darunter die lexikalische, die semantische, die syntaktische, die sprachlautliche, die prosodische und die orthographische Kompetenz (vgl. Wittmann & Pöppel 1999: 227ff). Die jeweiligen Kompetenzen dienen dazu, Information verschiedenster Art dem Text zu entnehmen. Nach Strohner (1990: 78) handelt es sich dabei um folgende Teilinformationen: a) die perzeptuelle Teilinformation, die zur Erkennung der einzelnen Textteile führt und als Voraussetzung für die Verarbeitung der anderen Textinformationen dient; b) die syntaktische Information, die den strukturellen Relationen zwischen den einzelnen Textteilen entspricht; c) die semantische Information, welche die Verbindung zwischen Text und Textwelt herstellt; d) die pragmatische Information, die die Verbindung zwischen Textproduzenten und Textrezipienten schafft. Aus der Vernetzung der verschiedenen Informationen ergibt sich Textkohärenz, d.h. die kognitive Darstellung derjenigen Vernetzung, die im Textgebilde selbst lokalisiert wird. Anhaltspunkte der mental hergestellten Textkohärenz sind Konzepte, die zu der Konstellation des allgemeinen bzw. individuellen Weltwissens gehören. De Beaugrande & Dressler (1981: 90ff und 101ff) unterscheiden zwischen primären Konzepten (u.a. Objekte, Situationen, Ereignisse, Handlungen), die immer in einer oder mehreren Relationen zu anderen 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 beginnend von der Textoberfläche und den darin enthaltenen sprachlichen Ausdrücken her in Gang gesetzt. Daran anknüpfend werden unter Mitwirkung des situativen Kontextes, der den Text einbettet, und an Hand von Weltwissen (vgl. Bierwisch 1983; Vater 2005: 64) und Inferenzen (vgl. Schnotz 2006: 236f) auch Zusammenhänge erschlossen, die im Text nicht explizit sind.

Im Prozess des Verstehens von schriftlichen Texten befinden sich Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler nicht grundsätzlich und von vornherein in unterschiedlichen Situationen. Muttersprachige Leser realisieren normalerweise im Prozess des Leseverstehens Teilprozesse wie Worterkennung und syntaktische Analyse gleichzeitig und automatisch, während Fremdsprachenlernern Defizite an linguistischen Teilkompetenzen aufweisen, die zu einer allgemeinen Verlangsamung des Leseprozesses führen (vgl. Lutjeharms 2010: 978). Wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, läuft also der komplexe kognitive Lesevorgang für beide auf wesentlich ähnliche Weise ab: Sowohl Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler müssen beim Leseverstehen anhand der im Text enthaltenen und von ihnen erkannten Textkohärenz eine kohärente Repräsentation des Textgegenstands herstellen (vgl. Schnotz 1994: 14).

Das Fremdsprachenlerner-Defizit an Automatismen im Prozess des Leseverstehens kann teilweise durch Sprachbewusstsein bewältigt werden. DaF-Studierende sollten bewusst gemacht werden, dass sich Sinnkontinuität im Text aus dem Netz von Relationen ergibt, die sich zwischen einzelnen Ausdrücken und den entsprechenden Konzepten erstellen.

### 3. Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis: Wie Studierende das Lesen fremdsprachiger Texte verstehen

Aus der Praxis des Übersetzungsunterrichts wird ersichtlich – wie auch Ulrich Kautz (2000: 66) beobachtet –, dass die Lernenden nicht genau wissen, was einen Text zu verstehen bedeutet. Um einen Text übersetzen zu können, kann man nicht davon ausgehen, wie viele es tun, die sprachlichen Zeichen, die ihn konstituieren, auf ihren jeweiligen lexikalischen Sinn einzeln zurückzuführen und sie durch Zeichen der Zielsprache zu ersetzen. Umso mehr kann nicht erwartet werden, aus durch Wörterbücher erworbenen Wort-für-Wort-Übersetzungen den Sinn eines fremdsprachigen Textes zu erschließen. Das folgende ikonographische Beispiel einer „Lektüre“ dieser Art, die eine Pisaner Studentin im Aufbaustudium für literarische Übersetzer ausführte, vermag dies aufzuzeigen. Die linke Spalte von Abb. 1 gibt die Bearbeitung des Incipits der Erzählung *Der Apostel* von Rainer Maria Rilke (1896) wieder. Dieser Text (rechte Spalte: Text 1) wurde insofern bearbeitet, als die Studentin für jedes ihr unbekannte Wort ein italienisches Äquivalent vermerkte.

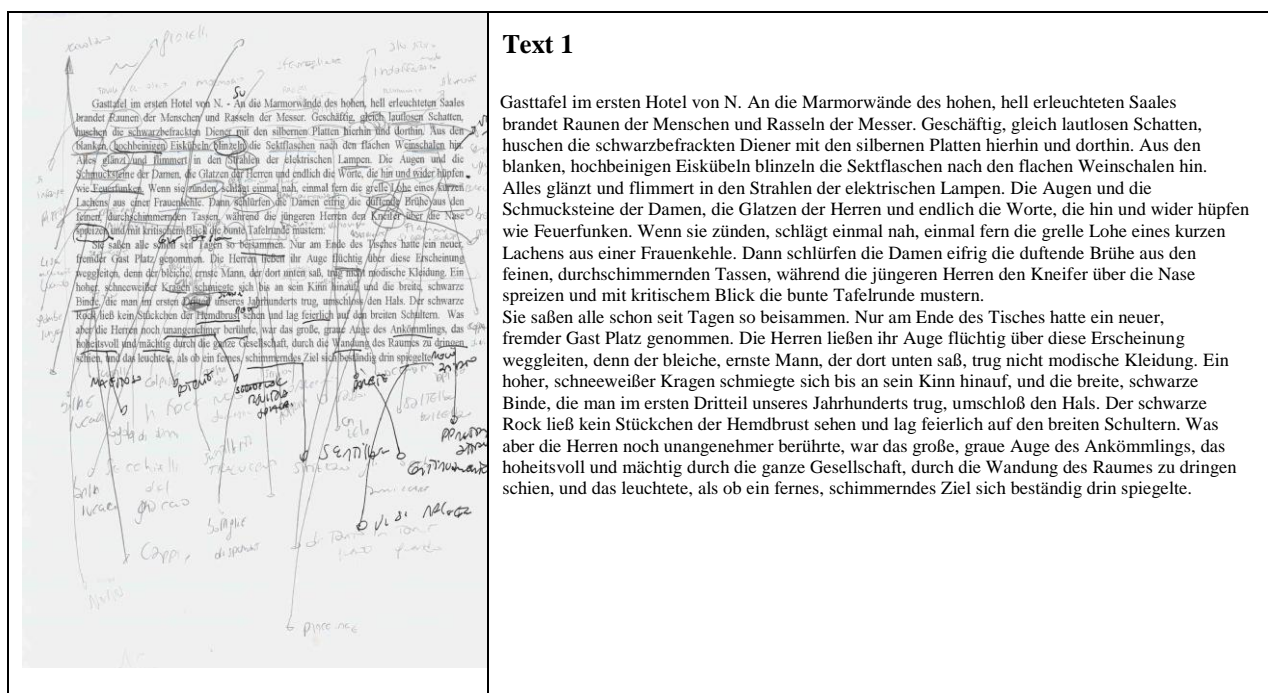


Abb. 1: Das Incipit der Erzählung *Der Apostel* von R. M. Rilke (rechts) und seine Bearbeitung durch eine Pisaner Studentin (links)

Es kann angenommen werden, dass die graphische Bearbeitung des für die Übersetzungsaufgabe als Vorlage dienenden Texts 1 mit dem Ziel erfolgte, Schwierigkeiten der Textrezeption durch das Ausfüllen von Wortschatzlücken nach entsprechendem Nachschlagen in einem zweisprachigen Wörterbuch zu bewältigen. Es kann weiterhin angenommen werden, dass das Nachschlagen im Wörterbuch Informationen über die potentielle Bedeutung einzelner Bausteine der Textwelt durch Wortäquivalente der Muttersprache vermitteln konnte. Beispiele:<sup>2</sup>

- (1) *Gasttafel* < *Gast* 'ospite' + *Tafel* 'tavola' → 'tavola dell'ospite'
- (2) *Marmorwände* < *Marmor* 'marmo' + *Wand* 'parete' → 'parete di marmo'
- (3) *erleuchteten* < *erleuchten* 'illuminare' → 'illuminato'

Daraus können sicherlich mentale Repräsentationen entstehen. Um sie auf paradigmatische Weise anschaulich zu machen, habe ich mit der Suchmaschine Google.it (*Immagini* / 'Bilder') an Hand einschlägiger Schlüsselwörter (*tavola dell'ospite*; *parete di marmo*; *cosa illuminata*) Bilder abgerufen, mit den folgenden Ergebnissen:

Bild zu

(1): *tavola dell'ospite*<sup>3</sup>  
'Gasttafel'



(2): *parete di marmo*<sup>4</sup>  
'Marmorwand'



(3): *cosa illuminata*<sup>5</sup>  
'erleuchteter Gegenstand'



Abgesehen von der „Korrektheit“ der beispielhaften bildlichen und der jeweiligen mentalen Repräsentation, entsteht aus binären Relationen zwischen Wortäquivalenten und ihren lexikalischen Bedeutungen ein konzeptuelles Panorama, das tendenziell fragmentarisch ist. Abb. 2, in der die Textwörter in ihrer jeweiligen Position im Text 1 wiedergegeben wurden, zeigt das ikonographisch:

Gasttafel	Marmorwände	erleuchteten
Raunen	Rasseln	Geschäftig,
huschen	schwarzbefrackten Diener	silbernen Platten hierhin
blanken, hochbeinigen Eiskübeln blinzeln	Sektflaschen	lautlosen Schatten, dorthin.
glänzt	flimmert	Weinschalen
Schmucksteine	Strahlen	Lampen.
Feuerfunken.	Glatzen	hin wider hüpfen
Lachens	zünden, schlägt	grelle Lohé
feinen, durchschimmernden	Frauenkehle. schlürfen	duftende Brühe
spreizen	eilrig	Kneifer
	Blick	
	bunte Tafelrunde mustern.	
	beisammen.	
	flüchtig	
	bleiche,	modische
Binde,	Kragen schmiegte	unten
	Dritteil	Kinn hinauf,
	Hemdbrust	feierlich
hoheitsvoll	unangenehmer	Ankömmlings,
mächtig		Wandung
	schimmerndes	spiegelte.

Abb. 2: Position der erschlossenen Wörter im Text 1

Eine Lese-prozedur, die jedes unbekannte Wort im Text auf seine lexikalische Bedeutung zurückführt, erleichtert Textverstehen insofern nicht, als sie die zur Rekonstruktion der Textkohärenz nötige Verknüpfungen zwischen Wörtern und Wortgruppen im Text und zwischen Repräsentationen (vgl. Schnotz & Dutke 2004: 64) nicht wirklich begünstigt.<sup>6</sup> Es ist schwer zu erwarten, dass Studierende dadurch in die Lage versetzt werden, die in ihrer lexikalischen Bedeutung einzeln erschlossenen Textwörter als Textelemente, d.h. netzwerkartig, kognitiv zu bearbeiten: Es wurde im Gegenteil gezeigt (Costa 2010: 71), dass das an DaF-Schülern und -Studierenden beobachtete Bedürfnis,

Marina Foschi Albert (2012), Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 25-39. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi\\_Albert.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf).

beim Lesen Texte Wort für Wort, also linear, zu verarbeiten, das Leseverstehen sogar beeinträchtigt.<sup>7</sup> Als Argument *contra* Lesen-mit-dem-Wörterbuch kommt hinzu, dass sich zweisprachige Wörterbücher nicht selten als gelegentliche Quelle von Schwierigkeiten und „Übersetzungsfehlern“ erweisen, wie auch empirisch festgelegt werden konnte (Giacoma 2011: 47).<sup>8</sup>

Im Wörterbuch nachschlagen hilft, wie Peter Kühn betont (2010: 305), bei der Textrezeption semantische und interkulturelle Verstehensprobleme zu beseitigen. Der unreflektierte Wörterbuchgebrauch kann jedoch zu einer weitreichenden Fokussierung auf einzelne Wörter führen. Um einem Text Sinn zuzuschreiben, ist es unerlässlich zu visualisieren, wie Gegenstände (z.B. eine Gasttafel; eine Marmorwand) im Raum und in der Zeit angeordnet sind, aus welchem Grund und unter welchen Bedingungen Ereignisse zustande kommen usw. Wenn DaF-Studierende lernen, funktionsyntaktische Kohärenznetze im Text zu erkennen, können sie daran kognitiv anknüpfen, um die entsprechenden Vernetzungen von primären und sekundären Konzepten aufzubauen, die das Textverstehen einleiten.

#### 4. Sinn und Referenz – Referenzbeziehungen

Zum Aufbau der Textkohärenz dienen die auf Kohäsionsebene erkennbaren sprachlichen Mittel, indem sie referentielle Funktion ausüben, d.h. auf Einheiten einer konzeptuellen Welt hinweisen, die aus unserem Bewusstsein projiziert wird (vgl. Vater 2005: 11). Fremdsprachenlerner sollte bewusst gemacht werden, dass sprachliche Ausdrücke zwei Bedeutungsaspekte haben, Sinn und Referenz (nach Lyons 1977; 1980: 187ff). Es sollte ihnen weiterhin vermittelt werden, wie Text-Referenz gebildet wird. Die unterschiedliche Valenz von Sinn und Referenz kann am Beispiel von Substantiven, d.h. Wortarten, die sehr oft beim Lesen fremdsprachiger Texte im Wörterbuch nachgeschlagen werden, bestmöglich erläutert werden.

Substantive können nur im Text in syntagmatischer Verknüpfung mit anderen sprachlichen Mitteln auf eine bestimmte konzeptuelle Entität hinweisen. Um das zu zeigen, nehmen wir als Beispiel das Wort *General* und authentische Textbeispiele, in denen es vorkommt.

(4) Der General verkörpert Kontinuität

18.07.2011 / John Allen hat das Kommando über die Internationale Schutztruppe für Afghanistan (Isaf) übernommen.<sup>9</sup>

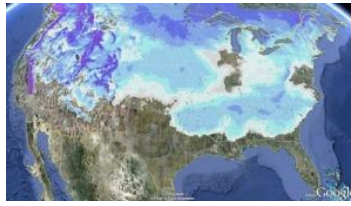
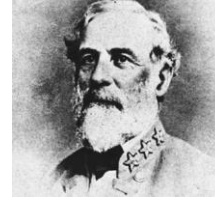
(5) General Winter schlägt in den USA zu.<sup>10</sup>

(6) Am 12. Oktober 1870 starb *Robert Edward Lee, der General des Amerikanischen Bürgerkriegs*. Er gilt bis heute als der charismatischste und beste Heerführer der USA.<sup>11</sup>

Gemäß dem *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* des Langenscheidt-Verlags (2003), vermittelt das Substantiv *General (der)* den folgenden Sinn: „der höchste Offizier in einer Armee“ (*Großwörterbuch DaF* 2003: 412). Das Wort *General* an sich bezeichnet keine Person, sondern die Eigenschaft einer Person. Diese kann ein Offizier höchsten Rangs sein sowie auch eine Person ohne Dienstgrad, die die vermutlichen Attribute eines Generals zeigt. Der Ausdruck *der General* im Titel vom Beispiel (4) erhält eine gewisse Referenz durch seinen Artikel, der auf einen bestimmten Referenten verweist, in diesem Fall: ein Maskulinum, das die Eigenschaft hat, ein General zu sein. Aus der Lektüre des unterstehenden Texts kann der Referent deutlich identifiziert werden. Beispiel (4) weist damit auf eine konkrete Person hin, die *John Allen* heißt. Im Beispiel (5) (aus einem Wetterbericht) wird das Wort *General* – in übertragenem Sinn – als Attribut des „mächtigen“ amerikanischen Winters verwendet. Das Beispiel zeigt, dass *General* auch als Attribut einer Entität gebraucht werden kann, die keine Person ist. Um Referenten im Text zu identifizieren, sind Substantive und Namen wie das Wort *General* so unwichtig, dass sie ausfallen und durch Pronomina ersetzt werden können, wie es in (6) der Fall ist. Überlegenswert ist dabei die Tatsache, dass im Beispiel (6) drei verschiedene Ausdrücke (*Robert Edward Lee; der General des Amerikanischen Bürgerkriegs; er*) auf einen einzigen Referenten verweisen. Aus den Beispielen (4)-(6) entstehen dagegen durch das selbe Wort *General* drei verschiedene mentale Repräsentationen, die durch die folgenden Bilder paradigmatisch wiedergegeben werden:

---

Marina Foschi Albert (2012), Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 25-39. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi\\_Albert.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf).

Bild zu (4): General John Allen<sup>12</sup>(5): „General Winter“<sup>13</sup>(6): General Robert Edward Lee<sup>14</sup>

Zwischen Referenten ergeben sich in Texten Netze von Beziehungen, die – wie in den Beispielen (4) und (6) – „referentieller“ (per Antonomasie) oder anderer Natur sind. Je nach der Natur dieser Beziehungen werden sprachliche Ausdrücke als jeweils „referentiell“, „kausal“, „temporal“, „lokal“, „strukturell“ kohärent bezeichnet (Rickheit & Sichelschmidt 2002: 70).

Als referentiell kohärent erweisen sich zwei sprachliche Ausdrücke, wenn der zweite Ausdruck auf denselben Referenten verweist wie der erste, wie im Beispiel (7). Kausal kohärente Ausdrücke verweisen jeweils auf Ursache und Folge des beschriebenen Ereignisses, wie im Beispiel (8). Temporal kohärent sind sprachliche Ausdrücke, die – wie in (9) – auf Referenten verweisen, die in denselben Zeitrahmen einzuordnen sind. Lokal kohärente Wörter weisen auf Referenten hin, die in denselben Ortsrahmen einzuordnen sind, wie im Beispiel (10). Als strukturell kohärent werden schließlich zwei Ausdrücke genannt, wenn sie unmittelbar aufeinanderfolgen und/oder syntaktisch gleichartig aufgebaut sind, wie Beispiel (11) zeigt.

- (7) **Ein Feuerlöscher**<sub>[1]</sub> ist ein tragbares Kleinlöschgerät mit einem Gesamtgewicht von maximal 20 Kilogramm. **Er**<sub>[2]</sub> dient dem Ablöschen von Klein- und Entstehungsbränden.<sup>15</sup>
- (8) **Wenn** nichts mehr geht<sub>[Ursache]</sub>, **dann** geht's ins Golden Gate<sub>[Folge]</sub>.<sup>16</sup>
- (9) Da **auf dieses Datum** eine Reihe von Ereignissen fallen, die in der Geschichte Deutschlands einen politischen Wendepunkt markierten, wird **der 9. November** auch als „Schicksalstag der Deutschen“, bezeichnet.<sup>17</sup>
- (10) „Ich **werde** dahin **kommen**, wo Vettel **jetzt** ist“.<sup>18</sup>
- (11) Junge Mädchen gingen an diesem hohen Festtag in den Juno-Tempel, um sich ein Liebesorakel für die richtige Partnerwahl zu holen. / Junge Männer aus dem einfachen Volk zogen an diesem Tag Lose, auf denen die Namen der noch ledigen Frauen standen.<sup>19</sup>

Analog dazu werden die Kohärenzebenen im Text genannt, die aus den jeweiligen Vernetzungen von Referenzbeziehungen entstehen: als „räumliche Kohärenz“, den räumlichen Zusammenhang der Referenten im Text und das Netz der räumlichen Beziehungen zwischen ihnen; als „zeitliche Kohärenz“ das Netz der zeitlichen Zusammenhänge im Text usw. (Blühdorn & Foschi 2006; 2012). Wenn Studierende in der Lage sind, sprachliche Ausdrücke im Text als die jeweils unterschiedlichen Kohärenzebenen wahrzunehmen und sie zu visualisieren, befinden sie sich auf einem guten Weg zur Rekonstruktion der globalen Textkohärenz.

## 5. Textkomplexität: das „progressive Verstehen“ fremdsprachiger Texte

In einem Text können beliebig viele Personen und Gegenstände genannt werden. Diese werden nicht abstrakt wiedergegeben, sondern in einen Bezug mit der außersprachlichen Realität gesetzt. Dieser Realitätsbezug verdeutlicht sich in bestimmten sprachlichen Ausdrücken, die wiederum in wechselseitigen Referenzbeziehungen zueinander stehen.

---

Marina Foschi Albert (2012), Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 25-39. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi\\_Albert.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf).

Lokal-, temporal-, kausalkohärente sprachliche Ausdrücke stellen die Spitze des Eisbergs an semantischen Vernetzungen dar, die Textkohärenz bilden. Textkohärenz entsteht aus sehr komplexen, nicht linearen und vielverzweigten Vernetzungen von semantischen Beziehungen im Text, die unterschiedlicher – u.a. lokaler, temporaler, kausaler – Natur sind. Eine plastische Darstellung der Textkohärenz wurde von de Beaugrande & Dressler (1981) mit Hilfe von Graphen erzielt, die aus Knoten und den sie verbindenden Kanten bestehen: Abb. 3 zeigt ein Beispiel dieser Art (Beaugrande & Dressler 1981: 113).<sup>20</sup> Dabei repräsentieren Knoten Primärkonzepte, die durch bestimmte Worte und Wortgruppen ausgedrückt sind. Die Kanten stellen die zwischen den Primärkonzepten bestehenden Relationen, z.B. Wirkungszusammenhänge oder statische Beziehungen, dar (vgl. Muhr & Seibt 1994: 291). Die Kompliziertheit der Darstellung liegt aus kognitiver Sicht darin, dass die Anzahl der Chunks, d.h. der vom Bewusstsein gleichzeitig zu verarbeitenden Informationen, in der Norm erheblich über den „magischen“ 7-10 liegt (vgl. Muhr & Seibt, 1994: 291). Es ist aus diesem Grund nicht verwunderlich, dass sich die kognitive Übertragung der Textkohärenz beim Lesen als eine schwierige Aufgabe für Nicht-Muttersprachler erweist.

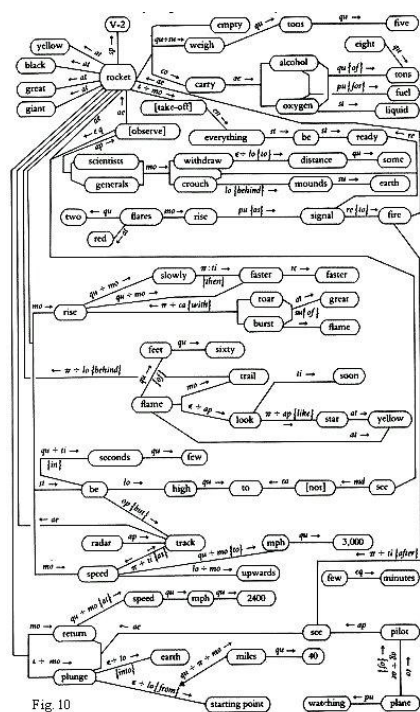


Abb. 3: Darstellung der Textkohärenz im Satz *A great black and yellow V-2 rocket 46 feet long stood in a desert in New Mexico. Empty, it weighed five tons. For fuel it carried eight tons of alcohol and liquid oxygen* (de Beaugrande & Dressler 1981: 113)

So erscheint es im fremdsprachdidaktischen Bereich erforderlich zu sein, Textkomplexität zu reduzieren. Dies erfolgt in der Norm durch die gezielte Auswahl von Texten, die einen beschränkten Komplexitätsgrad aufweisen. Besagte Auswahl soll zudem eine didaktische Progression realisieren.<sup>21</sup> Eine didaktische Strategie dieser Art bedeutet für die Lernenden eine drastische Reduzierung der Text(welt)komplexität und erleichtert ihnen das Verstehen von Texten auf Grund von textinternen Faktoren. Zu bedenken ist dabei die Tatsache, dass es zahlreiche universitäre Curricula gibt, die für ihre Studenten ein zwischen der elementaren und der selbständigen Sprachverwendung liegendes A2- B1-Referenzniveau vorsehen: In diesen Fällen spielt das didaktische Prinzip der Progression eine geringe Rolle. Gemäß den jeweiligen A2-C1-Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens werden es DaF-Lernende – was das allgemeine Leseverstehen angeht<sup>22</sup> – niemals schaffen, sich mit komplizierten Texten bzw. mit Exemplaren jeder beliebigen Textsorte erfolgreich auseinanderzusetzen (Europarat 2001: 74f):

A2	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.

Allgemeines Leseverstehen zu fördern ist aus mehreren Gründen, nicht zuletzt um die beruflichen Chancen von Studenten, die Deutsch als Dritt- oder Viertfremdsprache bzw. als studienbegleitende Fremdsprachenausbildung erlernen, in den letzten Jahren erneut zum großen Anliegen der Fremdsprachendidaktik geworden (vgl. Krumm & Portmann-Tselikas 2009: 11).

Um das Verstehen fremdsprachiger Texte richtig zu fördern, sollen DaF-Lernenden von Anfang an mit authentischen Texten unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads und mit Exemplaren verschiedenartiger Textsorten konfrontiert

Marina Foschi Albert (2012), Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 25-39. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi\\_Albert.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf).

werden (vgl. dazu Hepp 2004: 387ff). Durch gezielte Lesestrategien können auch Null-Anfänger ihren Weg in die Vielschichtigkeit der Textkohärenz finden. Diese bestehen darin, durch Unterstreichung von den (didaktisch vermittelten) einschlägigen formalen Strukturen Texte in ihre Hauptstrukturen zu zerlegen, nämlich: das syntaktische Gerüst (durch Unterstreichung der konjugierten Verbformen im Text); die lexikalische Struktur (durch Hervorhebung von Wörtern, die Wortfamilien, Wortgruppen und Satzglieder bilden); die semantisch grundlegenden Kohärenzebenen: Raum-, Zeit- und Kausalkohärenz (durch Unterstreichung der Kohärenzbezüge im Text) (vgl. Foschi 2012). Eine „natürliche“ didaktische Progression ergibt sich dabei, indem bei steigender Lesekompetenz auch die Kapazität erhöht wird, Texte zu verarbeiten und ihre globale Kohärenz herzustellen.<sup>23</sup> Auf Grund ihrer Vielfältigkeit und Verzweigung kann die graphische Darstellung der Kohärenzbezüge im Text schon bei relativ kurzen Texten bald unüberschaubar werden, wie Abb. 3 als graphische Darstellung der Kohärenz eines relativ kurzen Satz zeigt. Aus diesem Grund sollte nicht versucht werden, DaF-Lernenden die Komplexität der Textkohärenz „global“ zu vermitteln. Es ist vielmehr empfehlenswert, diese durch die folgende Sequenz von Lesetechniken „progressiv“ anschaulich zu machen.<sup>24</sup>

Sequenzphasen	Lesetechnik	Operationen
Basis	Skimmen	Textüberfliegen, Hauptfunktion erkennen
Erweiterung	Scannen	explizite Informationen zu bestimmten Kohärenzebenen identifizieren und darstellen
Elaboration	Spotting	implizite Informationen entdecken, sprachliche und visuelle Vorstellungsbilder entwickeln

Im folgenden Abschnitt geht es darum, diese Lesestrategien an Hand eines konkreten Beispieltexts näher zu erläutern.

## 6. Unterschiedliche Lesestrategien – je nach Textsorte

Welche Ebene der Textkohärenz als privilegierter Eingang in den Text gewählt werden soll, hängt von der Texttypologie ab. In der Kommunikation – wie Egon Werlich (1975: 38) beschreibt – kann der Blick über Gegenstände und Sachverhalte entweder dominant auf ihre Position im Zeitkontinuum (durch Narration) oder im Raum (durch Deskription) gelenkt werden. In der Kommunikation über begriffliche Vorstellungen (Konzepte) wird der Blick entweder auf ihre Zusammensetzung aus Elementen (durch Analyse und/oder Synthese in Exposition) oder auf die Relationen zwischen ihnen (durch Argumentation) dirigiert. In der Kommunikation über das zukünftige Verhalten des Sprechers oder Hörers lenkt der Sprecher den Blick auf eine quantifizierbare Reihe von Elementen des gedachten/erwarteten Verhaltenskomplexes der Sprecher (durch Instruktion). Unterschiedliche Textsorten erwecken beim Leser verschiedene Erwartungen (vgl. Schnotz & Dutke 2004: 86).

Dementsprechend ist es aus rezeptiver Sicht empfehlenswert, beim *Skimmen* die Typologie und Hauptfunktion eines Textes zu erkennen. Je nach Textsorte wird im Text beim *Scannen* eine privilegierte Ebene seiner Kohärenz berücksichtigt. Bei Erzählungen und Presseberichte kann es z.B. empfehlenswert sein, Zeitangaben zu unterstreichen – mit dem primären Ziel, temporale Kohärenz zu ermitteln. Zeitangaben referieren auf Bezugsergebnisse, deren Wiederaufnahme im Text ermöglicht, weitere Zeitpunkte bzw. Zeitintervalle zu identifizieren. Zeitangaben vermitteln explizite Informationen über die Progression der Texthandlung. Daran kann der Leser anknüpfen, um beim *Spotting* implizite Informationen bezüglich der Zeit der Handlung und der Texthandlung selbst ausfindig zu machen. Bei einem deskriptiven Text kann es sich hingegen lohnen, seine Raumkohärenz zu rekonstruieren, um Anschluss über den gesamten Textsinn zu gewinnen, wie an Hand des folgenden Beispieltexts<sup>25</sup> gezeigt werden soll.

---

Marina Foschi Albert (2012), Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 25-39. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi\\_Albert.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf).



## Text 2

## ANFAHRTSBESCHREIBUNG

Die Bühne liegt direkt am historischen Bahnhof von Bad Saarow. Der Ort Bad Saarow liegt ca. 1 Autostunde von Berlin und Potsdam entfernt.

Sie halten sich auf der Autobahn Richtung A12 Frankfurt/ Oder. Befinden Sie sich dann auf der A12, verlassen Sie die Autobahn an der Ausfahrt Fürstenwalde West und biegen links Richtung Bad Saarow ab.

Mit dem Regionalexpress fahren Sie aus Berlin bis Fürstenwalde, gehen zum Bahnsteig 3A und fahren mit der ODEG nach Bad Saarow.

In seiner ursprünglichen Einbettung in eine Internet-Website erscheint Text 2 als Teil eines Hypertexts, der als multimedialer Werbeprospekt eines Hotels, das den Namen *Die Bühne* trägt, fungiert. Die Überschrift, *Anfahrtsbeschreibung*, dient dazu, die Texttypologie (deskriptiver Text) und die Texthauptfunktion erkenntlich zu machen. Die kommunikative Absicht des Texts besteht ersichtlich darin, den Weg zu beschreiben, die von der Ich-Raum-Zeit-Origo (vgl. Ehlich 2009: 69). der angesprochenen Person (*Sie*) zum Bezugsobjekt (*Die Bühne*) führt. Bei einem Text dieser Art lohnt es sich vor allem, die räumliche Kohärenz zu rekonstruieren.

Zum Zweck der Identifizierung von expliziten Informationen in Bezug auf die Ebene der Raumkohärenz werden zuerst einmal die Referenten, von denen der Text handelt, und die Orte, an denen sie lokalisiert sind, aufgelistet:

1. Das Hotel "Die Bühne"
2. Bad Saarow
3. Historischer Bahnhof
4. Berlin
5. Potsdam
6. Sie
7. Autobahn A12
8. Frankfurt/Oder
9. Ausfahrt Fürstenwalde West.

Um anschaulich zu machen, wie Raumkohärenz im Text gebildet wird, werden dann im Text die spezialisierten Ausdrücke (z.B. Raumpräpositionen und -adverbien) unterstrichen, über die die deutsche Sprache zur Beschreibung der räumlichen Relationen zwischen Referenten verfügt:

Die Bühne liegt direkt am historischen Bahnhof von Bad Saarow. Der Ort Bad Saarow liegt ca. 1 Autostunde von Berlin und Potsdam entfernt.

Sie halten sich auf der Autobahn Richtung A12 Frankfurt/ Oder. Befinden Sie sich dann auf der A12, verlassen Sie die Autobahn an der Ausfahrt Fürstenwalde West und biegen links Richtung Bad Saarow ab.

Anhand der unterstrichenen Relationsausdrücke werden dann Präpositional- und Adverbialgruppen identifiziert:

- direkt am historischen Bahnhof von Bad Saarow
- auf der Autobahn
- Richtung A12 Frankfurt/ Oder
- auf der A12
- an der Ausfahrt Fürstenwalde West
- links
- Richtung Bad Saarow

Die aufgelisteten Ausdrücke machen jeweils einen Bezugsgegenstand explizit: der historische Bahnhof von Bad Saarow; die Autobahn; die A(utobahn)12 Frankfurt/Oder; die Ausfahrt Fürstenwalde West; die Lage links; Bad Saarow. Die Relationsausdrücke, (*direkt an*; *auf*; *Richtung* (als Präposition verwendet); *an*; *links*, verdeutlichen die räumlichen Verhältnisse zwischen Referenten, die sich gegenseitig lokalisieren, und beschreiben dadurch die Orte, an denen sie zu lokalisieren sind. Die Erkennung dieser Relationen soll den Lesern helfen, ein Bild lokaler Kohärenz herzustellen, wie es beispielhaft in Abb. 4 graphisch veranschaulicht wird.<sup>26</sup>

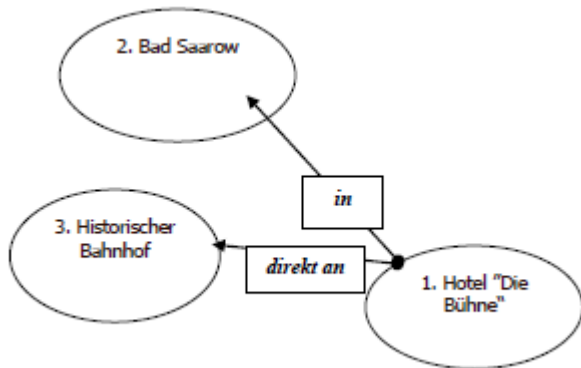


Abb. 4: Graphische Darstellung räumlicher Relationen in Text 2 (1)

Andere Raumrelationen werden im Text nicht explizit vermittelt und müssen durch Inferenzen erschlossen werden. Ein Beispiel dafür kann an der Wortgruppe *am historischen Bahnhof von Bad Saarow* dargelegt werden. Die Präposition *von* drückt eine Relation zwischen den beiden Referenten *Bad Saarow*; *der historische Bahnhof* aus, die aus syntaktischer Sicht als attributiv beschrieben wird. Semantisch vermittelt *von* einen generischen Sinn von Zugehörigkeit. In diesem Kontext, wo die Präposition *von* zwei Referenten verknüpft, die eine räumliche Extension haben, kann die Relation als lokal, z.B. als Hinweis auf einen bestimmten Ort (*in* Bad Saarow), interpretiert werden. Der in Abb. 4 graphisch dargestellte Ort wird nun durch die entsprechende Information kognitiv ergänzt, das entsprechende mentale Bild wird verarbeitet (vgl. Abb. 5). Abb. 6 stellt den Ort graphisch dar, der aus den entnommenen Informationen rekonstruiert werden kann, indem das Bezugsobjekt (das Hotel „Die Bühne“) im Verhältnis zu zwei weiteren Referenten positioniert wird.

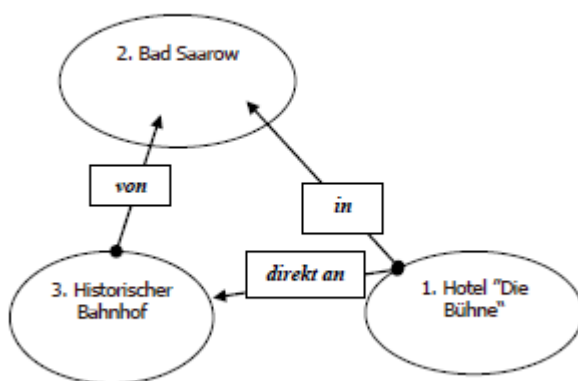


Abb. 5: Graphische Darstellung räumlicher Relationen in Text 2 (2)

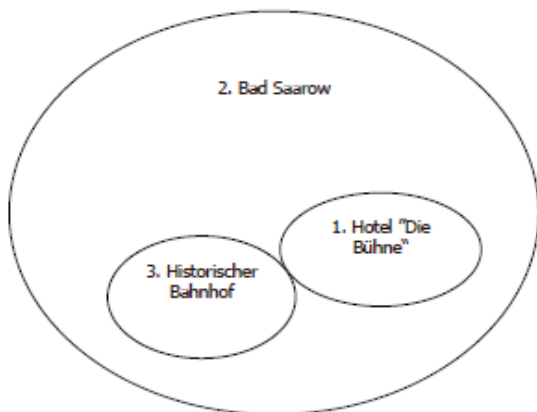


Abb. 6: Graphische Darstellung räumlicher Relationen in Text 2 (3)

Die Unterstreichung aller Raumausdrücke im Text führt zur progressiver Visualisierung der zusammenhängenden Relationen. Aus den gesamten (expliziten und impliziten) Daten bezüglich der Raumkohärenz entsteht ein Netzwerk von Informationen, aus denen die globale Raumkohärenz im Text rekonstruiert werden kann (graphische Darstellung in Abb. 7).

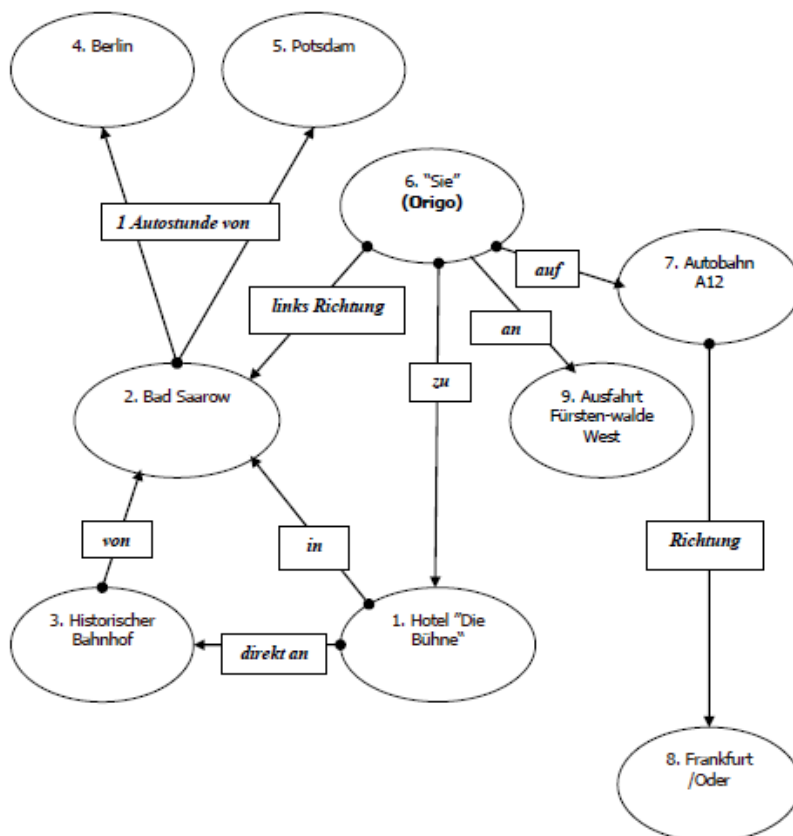


Abb. 7: Graphische Darstellung räumlicher Relationen in Text 2 (4)

## 7. Fazit

Ausgangstext der abschließenden theoretischen Applikation war ein kurzförmiges Gebilde, das nicht unbedingt als leicht verständlich anzusehen ist. Wie ich oft beobachtet habe, können fortgeschrittene DaF-Leser, wenn sie kurze Texte lesen, die vertraute Wörter und Strukturen enthalten, eine „illusion of knowing“ (vgl. Schnutz & Dutke 2004: 90) erleben, d.h. im Text „alles“ verstehen, dabei aber keine vollständige Repräsentation der in ihm enthaltenen Information produzieren. Bei unserem kurzen Beispielstext handelte es sich um Informationen um einen Ort (den Weg von der Origo zum Bahnhofshotel „Die Bühne“). Die Rekonstruktion der Raumkohärenz im Text kann zum Zweck der Entnahme derartiger Informationen als genügend angesehen werden. Bei anderen Texten und Textsorten soll die Herstellung der Raum-, Zeit- bzw. Kausalkohärenz im Text dem Leser dazu dienen, diesem neue Informationen zu entnehmen.

Ziel der Beispielanalyse war, Strategien und konkrete Techniken vorzustellen, die das Leseverstehen fördern, indem Referenzbezüge im Text erkannt und aus ihnen eine kohärente Repräsentation hergestellt wird. Durch ein graduales Eintauchen in die Textstrukturen können erwachsene DaF-Lernenden, sogar Null-Anfänger, mit jedem beliebigen Text konfrontiert werden. Bei der Anwendung der hier überblicksartig vorgestellten Lesestrategien können auch Texte komplexer Natur auf selektive Art sequentiell verstanden werden, indem ihre je nach Textsorte und -funktion „relevanteste“ Kohärenzebene zuvorderst festgestellt wird, um sie danach dank der entsprechenden kohärenten Ausdrücke bestätigt und in ihrem Verständnis verfeinert zu werden. Die didaktische Anwendung derartiger Lesestrategien dient als nützliches Hilfsmittel zum Verstehen einzelner Texte sowie als Förderung des allgemeinen Leseverstehens und der Lernerautonomie. Eine textlinguistisch fundierte Lesedidaktik, die im Besonderen die Entwicklung rezeptiver Textkompetenzen begünstigt, kann sich schließlich als gewinnbringend im weiteren Sinn, d.h. auch als Mittel zur Förderung der eigenen Textproduktion, erweisen.

## Literatur

- Ballestracci, Sabrina (2009), Leseverstehensstrategien bei der Analyse kausaler Strukturen im theoretischen Kurs *Lingua Tedesca 1*. In: Foschi Albert, Marina & Hepp, Marianne (Hrsg.), *Texte – Lesen, Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*, Pisa: Jsq, 61-78.
- Blühdorn, Hardarik & Foschi Albert, Marina (2006), *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca*. Pisa: Plus.
- Blühdorn, Hardarik & Foschi Albert, Marina (2012), *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache*. Pisa: Plus (i. Ersch.).
- Costa, Sara (2010), *Fremde Texte – fremde Wörter. Prozesse und Strategien bei Verstehensblockaden*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Dizionario delle lingue italiana e tedesca* hergestellt vom Centro Lessicografico Sansoni unter der Leitung von Vladimiro Macchi. Wiesbaden: Brandstetter; Firenze / Roma: Sansoni 1984<sup>2</sup>.
- Drumbl, Hans (2011), Sprachdidaktik und Korpora. In: Abel, Andrea & Zanin, Renata (Hrsg.), *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen-Bolzano: Bolzano University Press, 55-100.
- Ehlich, K. (2009), Deixis und Dichtung – Linguistische Überlegungen. In: Dannerer, Monika; Mauser, Peter; Schütz, Hannes & Weiss, Andreas E. (Hrsg.), *Gesprochen – geschrieben – gedichtet. Variation und Transformation von Sprache*. Berlin: Erich Schmidt, 67-79.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprechen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Foschi Albert, Marina (2012), Herstellung der Textkohärenz beim Leseprozess. In: Birk, Andrea & Buffagni, Claudia (Hrsg.), *Linguistik und Sprachunterricht im italienischen Hochschulkontext*. Berlin: Waxmann (i. Dr.).

---

Marina Foschi Albert (2012), Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 25-39. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi\\_Albert.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf).

- Giacoma, Luisa (2011), Übersetzungsfehler und Gebrauch von zweisprachigen Wörterbüchern Deutsch-Italienisch: ein Erfahrungsbericht. In: Bosco, Sandra; Costa, Marcella & Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.), *Deutsch – Italienisch: Sprachvergleiche / Tedesco – Italiano: confronti linguistici*. Heidelberg: Winter, 45-66.
- Giacoma, Luisa & Kolb, Susanne (2009<sup>2</sup>) (Hrsg.), *Nuovo Dizionario di Tedesco – Tedesco-Italiano Italiano-Tedesco*. Zanichelli / Klett-Pons.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther & Wellmann, Hans (Hrsg.), *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2003). Berlin / München: Langenscheidt.
- Hepp, Marianne (2004), Textsortenkonventionen und didaktische Strategien. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.), *Germanistentreffen Deutschland-Italien. 8.-12.10.2003. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Siegburg: DAAD, 383-390.
- Kautz, Ulrich (2000), *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München, Iudicium.
- Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (2009), Vorwort. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.), *Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. „Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache“ 13, 11-12.
- Kühn, Peter (2010), Wörterbücher / Lernerwörterbücher. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton, 305-315.
- Lutjerhams, Madeline (2010), Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton, 976-982.
- Lyons, John (1977), *Semantics*. Volume 1. Cambridge, Cambridge University Press. (Dt. Ausgabe: *Semantik*. Band I. München: Beck 1980).
- Muhr, Thomas & Seibt, Volker (1994), Modellbasierte Ansätze für die computerunterstützte Textinterpretation. In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas & Muhr, Thomas (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag, 289-314.
- Rickheit, Gert; Sichelschmidt, Lorenz & Strohnert, Hans (2002), *Psycholinguistik*. Stauffenburg: Tübingen.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Narr: Tübingen.
- Rupp, Gerhard (2010), Textseitige Einflussfaktoren auf die Leseleistung. In: Hinrichs, Nicole & Limburg, Anika (Hrsg.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource. Für Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag*. Stauffenburg: Tübingen, 111-128.
- Schnotz, Wolfgang (1994), *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz PVU.
- Schnotz, Wolfgang & Dutke, Stephan (2004), Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99.
- Schnotz, Wolfgang (2006), Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: de Gruyter, 222-238.
- Segermann, Krista (2006), Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexiko-grammatischer Grundlage. In: Siepmann, Dirk (Hrsg.), *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Landau: Empirische Pädagogik, 97-143.
- Strohnert, Hans (2006), Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: de Gruyter, 187-204.

---

Marina Foschi Albert (2012), Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 25-39. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi\\_Albert.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Foschi_Albert.pdf).

Thurmair, Maria (2010), Textlinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton, 275-283.

Vater, Heinz (2005), *Referenz-Linguistik*. München: Fink.

Werlich, Egon (1975), *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wittmann, Marc & Pöppel, Ernst (1999), Neurobiologie des Lebens. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur, 224-239.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Meine didaktische Erfahrung, aus der die vorliegenden Beobachtungen und Überlegungen entstehen, entspringt und gilt dem Bereich des DaF-Unterrichts an einer humanistischen Fakultät. Sie können allerdings als für den gesamten Bereich der universitären Fremdsprachendidaktik gültig angesehen werden.

<sup>2</sup> Die lexikalischen Äquivalente sind hier aus dem in italienischen Hochschulbibliotheken noch weit verbreiteten (Giacoma 2011: 47) zweibändigen *Dizionario delle lingue italiana e tedesca* Sansoni (1984<sup>2</sup>) entnommen worden.

<sup>3</sup> Bildquelle: <http://donna.tuttogratis.it/casa/apparecchiare-la-tavola-a-natale-tovaglie-piatti-bicchieri-segnaposti-e-candele/P66883/> [Online: 16.02.2012].

<sup>4</sup> Bildquelle: [http://it.123rf.com/photo\\_6732643\\_bagno-master-moderna-con-pareti-di-marmo-e-vetro-doccia.html](http://it.123rf.com/photo_6732643_bagno-master-moderna-con-pareti-di-marmo-e-vetro-doccia.html) [16.02.2012].

<sup>5</sup> Bildquelle: [http://farm6.staticflickr.com/5144/5606118996\\_68e6e73a07\\_z.jpg](http://farm6.staticflickr.com/5144/5606118996_68e6e73a07_z.jpg) [Online: 16.02.2012].

<sup>6</sup> Wie die Leseforschung zeigt (Costa 2010: 253), wirken für fremdsprachige Leser bekannte Wörter des Textes als „Verstehensinseln“. Schwierigkeiten bestehen darin, diese miteinander zu verbinden und zur Hypothesenbildung und zur Konstruktion von Textbedeutung zu gebrauchen.

<sup>7</sup> Auf Grund von Beobachtungen dieser Art schlägt Drumbl ein konnexionistisches Modell der Lesedidaktik vor, das sich u.a. auf den Gebrauch von Sprachkorpora stützt (Drumbl 2011: 79ff).

<sup>8</sup> Es muss allerdings festgestellt werden, dass eine einschlägige Didaktik des Wörterbuchgebrauchs im Fremdsprachenbereich aus mindestens zwei Gründen besser gefördert und angesetzt werden muss: Einerseits sind neue zweisprachige Wörterbücher einen langen Weg gegangen, um die differenzierten Bedeutungen der Wörter auch in Kollokationen und durch korporabasierte Anwendungsbeispiele ausführlich darzustellen (für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch s. beispielhaft den *Nuovo Dizionario Tedesco Zanichelli* von Luisa Giacoma und Susanne Kolb, 2010). Andererseits – wie Peter Kühn zu Recht beobachtet (2010: 307) – ist die Varietät und Nutzbarkeit der im DaF-Bereich bedauerlicherweise noch unzureichend verwendeten einsprachigen Wörterbücher sehr groß. Es soll an dieser Stelle unterstrichen werden, dass textlinguistisches Wissen und gezielte Lesestrategien als komplementär zum Wörterbuchgebrauch beim Leseverstehen und nicht als Ersatz dafür betrachtet werden wollen.

<sup>9</sup> Internet-Beleg aus: <http://www.faz.net> [Online: 16.02.2012].

<sup>10</sup> Internet-Beleg aus: <http://xinos.wordpress.com> [Online: 16.02.2012].

<sup>11</sup> Internet-Beleg aus: [http://www.facebook.com/note.php?note\\_id=165658816779001](http://www.facebook.com/note.php?note_id=165658816779001) [Online: 16.02.2012].

<sup>12</sup> Bildquelle: <http://www.faz.net/aktuell/politik/portraits-personalien/im-portraet-john-allen-der-general-verkoerperter-kontinuitaet-11114420.html> [Online: 16.02.2012]. Bildnachweis: <span xmlns="http://www.w3.org/1999/xhtml" class="Bildnachweis"> © REUTERS</span>

<sup>13</sup> Bildquelle: <http://xinos.files.wordpress.com/2011/01/schneeusa.jpg>. [Online: 16.02.2012]

- <sup>14</sup> Bildquelle: <http://2.bp.blogspot.com/-NUmoHIogHKk/ThK8m00jCoI/AAAAAAAAAUk/aYsXg-uN8Ms/s400/5.jpg> [Online: 16.02.2012].
- <sup>15</sup> Aus dem Lemma *Feuerlöscher* der freien Enzyklopädie *Wikipedia*. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Feuerl%C3%B6scher> [Online: 16.02.2012].
- <sup>16</sup> Internet-Beleg aus: <http://allureberlin.de> [Online: 16.02.2012].
- <sup>17</sup> Aus dem Lemma *9. November* der freien Enzyklopädie *Wikipedia*. In: [http://de.wikipedia.org/wiki/9.\\_November](http://de.wikipedia.org/wiki/9._November) [Online: 16.02.2012].
- <sup>18</sup> Internet-Beleg aus: <http://www.nicorosberg.com> [Online: 16.02.2012].
- <sup>19</sup> Internet-Beleg aus: <http://www.theology.de/printable/kirche/kirchenjahr/valetinstag.php> [Online: 16.02.2012].
- <sup>20</sup> Bildquelle: <http://www.beaugrande.com/Intro1981net10.jpg> [Online: 16.02.2012].
- <sup>21</sup> Beim Übergang von vereinfachten Lehrbuchtexten zu authentischen Lektüretexten müssen Lernende einen qualitativen Sprung vollziehen, der ihnen meist nur unvollkommen gelingt (vgl. Segermann 2006: 127).
- <sup>22</sup> Beim Leseverstehen (wie bei allen Grundfertigkeiten) unterscheidet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen zwischen verschiedenen Lesetätigkeiten (zur allgemeinen Orientierung lesen; lesen, um Informationen aufzunehmen, z.B. Nachschlagewerke benutzen; Anweisungen lesen und befolgen; zur Unterhaltung lesen usw.) und zwischen mehreren Absichten, die mit dem Lesen verbunden sind: 1) global verstehen (erfassen, was insgesamt gemeint ist); 2) selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten); 3) detailliert verstehen (das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen); 4) Schlussfolgerungen ziehen können usw. (Europarat 2001: 74).
- <sup>23</sup> Unter „natürlicher“ Progression verstehe ich eine solche, die sich aus der für jeden Aspekt des Spracherwerbs geltenden Tatsache ergibt, dass je mehr der Lerner schon über die Sprache weiß, desto leichter ihm rezeptive Aufgaben fallen, wie Roche (2001: 105) mit Bezug auf die Identifizierung bekannter Elemente beim Hören fremdsprachlicher Texte betont.
- <sup>24</sup> Benennungen und Definitionen im Schema adaptiert aus Rupp 2010: 117.
- <sup>25</sup> Textquelle: <http://www.bahnhofshotel-dieuehne.de/anfahrt/> [Online: 16.02.2012].
- <sup>26</sup> Die Raumbeziehungen werden mit Hilfe der von de Beaugrande & Dressler verwendeten Graphen-Technik dargestellt, von der im Abschnitt 4 die Rede war. Dabei stellen die Knoten die Gegenstände und Personen dar, die sich im Textraum befinden oder bewegen. Die Knoten stehen für die entsprechenden Raumrelationen.