

*Saša Jazbec*

Maribor

## DIE SCHLÜSSELKOMPETENZ LESEN: FACHTEXTE UND WISSENSCHAFTLI- CHE TEXTE ‘STRATEGISCH‘ LESEN<sup>1</sup>

The paper discusses a crucial topic: reading in the context of study. After general theoretical reflections on reading and reading strategies, the reading of scientific and specialist texts are briefly outlined, as well as the peculiarities of foreign language reading. Finally, selected suggestions for reading strategy development are presented and evaluated. The paper will be complemented by a revised, up-to-date proposal for reading strategy development among students.

Статията разглежда темата за четенето в обучението. Въз основа на общи теоретични постановки се извеждат характерните особености на четенето на научни и специализирани текстове на чужд език. В заключение са анализирани и оценени избрани предложения за развиване на стратегии на четене.

**Keywords:** *reading, reading strategies, specialist texts and scientific texts, students*

### 1. Einleitung

Lesen zählt heute zu den Schlüsselkompetenzen jedes modernen Menschen. Wir lesen ständig, die ganze Zeit, bewusst sowieso, aber auch unbewusst, denn viele Informationen werden

---

<sup>1</sup> Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms *Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien* (Nr. P6-0265) entstanden, die von der Slowenischen Forschungsgesellschaft aus öffentlichen Mitteln finanziert werden.

uns heute schriftlich in verschiedenen Textformen vermittelt. Wenn man junge Leute heute, z. B. Studierende, fragt, ob sie gerne lesen, ob sie viel lesen, ob sie mehr lesen, als unsere Opas und unsere Omas gelesen haben, dann zögern die meisten mit der Antwort, oder antworten sozial korrekt ja, oder sie behaupten, sie lesen nicht sehr gerne, sie lesen auch nicht viel und vor allem hätten ihre Omas und ihre Opas viel mehr als sie gelesen. Es gibt dann immer ein paar vereinzelte Studierende, die das Gegenteil behaupten, sie lesen viel, gerne usw. Diese Antworten kann man besser verstehen, wenn man den Begriff lesen genauer untersucht. Die meisten Studierenden verbinden den Begriff Lesen spontan und vordergründig mit dem Lesen von literarischen Texten, die sie offensichtlich nicht so mögen, die anderen, also der kleinere Anteil, verstehen das Lesen breiter und sind sich bewusst, dass im Internet, auf Facebook, Instagram usw. alles gelesen werden soll, auch SMS, Mails, die Mittel der gegenwärtigen Kommunikation, sollten gelesen werden u. a. m.

In dem vorliegenden Beitrag wird es um das Lesen gehen, und zwar um das Lesen von nichtliterarischen, sondern pragmatischen Texten, genauer um das Lesen von fachlichen und wissenschaftlichen Texten in der Fremdsprache. Dieses Lesen ist unter anderem die Schlüsselkompetenz von Germanistikstudierenden und Übersetzern, die für das Studium und dann auch bei der Arbeit von entscheidender Bedeutung ist. In diesem Kontext ist die schon etwas ältere Feststellung von Lutz von Werder in Erwägung zu ziehen: Die Qualität des wissenschaftlichen Lesens an den deutschen Universitäten sinke erheblich und die akademische Schlüsselqualifikation wissenschaftliches Lesen (auch Schreiben) entstehe nicht mehr naturwüchsig, und schon gar nicht mehr nebenbei (von Werder 1995: 9). Das Anliegen des Beitrags ist es also, mit der Ermittlung bestimmter Lesestrategien zu der Entwicklung der Schlüsselqualifikation, das Lesen von fachlichen und wissenschaftlichen Texten in der Fremdsprache der Studierenden, beizutragen.

Zuerst wird allgemein-theoretisch auf das Lesen, auf den Lesestrategiebegriff, auf den Leseprozess von wissenschaftlichen und Fachtexten eingegangen, dann werden Besonderheiten des fremdsprachlichen Lesens kurz umrissen und zuletzt werden einige ausgewählte Vorschläge der Lesestrategieförderung dargestellt und kommentiert. Den Beitrag runden dann ein revidierter, aktueller Vorschlag der Lesestrategieförderung bei den Studierenden sowie eine Zusammenfassung ab.

## **2. Lesen, der Leseprozess**

Lesen ist ein komplexer Prozess, der, kognitionspsychologisch gesehen, einen großen mentalen Aufwand vom Leser verlangt. Beim fremdsprachlichen wissenschaftlichen bzw. fachlichen Lesen – der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags – muss wegen der Fremdsprache noch mit zusätzlicher Komplexität gerechnet werden. Es wird nämlich von verschiedenen Konstanten und Variablen geprägt: 1. von überindividuellen Faktoren wie der Text in seiner Strukturiertheit sowie 2. individuellen wie die mutter- und fremdsprachlichen Kenntnisse und die subjektiven, vielfältigen, verschieden gesellschaftlich geprägten, ausdifferenzierten Leseerfahrungen eines Lesers in der Muttersprache und in der Fremdsprache.

### ***2.1. Definitionsversuche des Lesens***

Der Begriff Lesen wird in den wissenschaftlichen Studien, die die Komplementarität und nicht etwa den Ausschluss der Medien voraussetzen, breit aufgefasst. Nicht zuletzt hat dies das Wort Lesen selbst bereits inne. Die ursprüngliche Bedeutung vom Lesen war: *lesan* (ahd.), *legere* (lat.) „zusammentragen“, „sammeln“ und zwar nicht bezogen auf irgendein Medium. 1994 spricht Sabine Gross in ihrer Studie über das Lesen von Texten, Bildern und Filmen. Zwanzig Jahre später können wir bei Priska

Bucher immer noch lesen, dass Lesen als Vorgang der Rezeption verschiedener Medien verstanden werde. Im gängigen Diskurs wird der Begriff Lesen zwar vorwiegend im Zusammenhang mit Schrifttexten verwendet, wobei das Lesen meist immer noch als ein Aufnehmen und nicht als ein (Re-)Konstruieren von Textinformationen verstanden wird. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Begriff Lesen lediglich für das Lesen von wissenschaftlichen und fachlichen Texten verwendet.

Beobachtet man sich selber beim Lesen, dann trifft die lapidare Feststellung Ulf Abrahams zu, Lesen ist zugleich Arbeit und Vergnügen, Last und Lust (Abraham 1998). Last und Arbeit beziehen sich auf die nicht immer angenehme Arbeit, die mit dem Decodieren schriftlicher Zeichen und dem Generieren der Sinnbedeutung verbunden wird, Lust dagegen auf angenehme Gefühle, die mit der Lektüre verbunden sind.

Diachron gesehen ist Lesen für das Individuum und für die Menschheit ein wichtiger Wendepunkt oder mit Graf gesprochen „ein entscheidender Übergangspunkt“ (2004: 9). Aus Nichtlesern werden Leser, wenn der Prozess der Alphabetisierung (Lesen und Schreiben inbegriffen) stattfindet. Auf der individuellen Ebene bedeuten die Alphabetisierung und somit das Lesen einen wichtigen Schritt des Heranwachsenden in die Welt der Erwachsenen. Auf der gesellschaftlichen Ebene sei die Alphabetisierung ein wichtiger Schritt in die zivilisierte Welt oder, so Graf, „ein Zivilisationsschub“ (Ebd.: 9). Auf der soziokulturellen Ebene bedeutet Alphabetisierung für das Individuum eine Extension der bereits existierenden Kultur – aus einer vorschriftlichen in eine Schriftkultur. Ferner bedeuten eine oder mehrere neue Sprachen für das Individuum die Ausdehnung des Kulturhorizontes bzw. den Übergang in eine andere Kultur/ andere Kulturen (vgl. Alderson 2000).

Synchron gesehen ist das Lesen ein Akt (Iser 1976), eine Handlung (Vorderer 1994), eine Kulturtechnik (Simon 2003), ein Vertrag (Gross 1994), eine (Re)Konstruktion (Groeben 1999), ein Prozess (Iser 1976, Grosman 2004) u. a. m., dessen konkreter Ablauf von einer Fülle unterschiedlichster Faktoren bestimmt

wird. Variablen sind sowohl textuelle und paratextuelle Merkmale bzw. äußere Erscheinungsweisen des Textes, als auch der Leser mit seiner subjektiven und persönlichen Ausprägung bzw. mit seinen inneren psychischen Abläufen; als auch gesellschaftliche, kulturelle, historische Dimensionen der Lektüre und sozialer Kontext.

Da es sich beim Lesen um keine natürliche Gabe des Menschen wie etwa das Sprechen, sondern in erster Linie tatsächlich um eine 'Technik' handelt, die gelernt werden will und muss, geht die so genannte technizistische Auffassung des Lesens auf seinen basalen Aspekt ein. Das Lesen sei eine Technik, die das Medium Text präsumiert (Bonfadelli 1999: 108). Die Automatisierung der Technik des Decodierens und Verarbeitens von schriftlichen Zeichen eröffnet den Zugang zur schriftlichen Kultur bzw. ermöglicht den Übergang von den hierarchieniedrigen zu den hierarchiehohen Ebenen des Lesens (vgl. dazu Richter und Christmann 2002), wobei es dabei nicht unbedingt um ein Nacheinander, sondern eher um ein Nebeneinander aller Teilfertigkeiten und auch Fähigkeiten geht.

Zusammenfassend lässt sich in Erwägung ziehen, dass Lesen ein komplizierter und komplexer Prozess ist, der individuelle aber auch überindividuelle Züge aufweist. Für ein Individuum in unserem Kulturraum gilt es als eine unabdingbare Fertigkeit und Fähigkeit, sogar als eine Kulturtechnik, die gelernt werden will, soll und auch kann.

## ***2.2. Fachliche und wissenschaftliche Texte lesen***

Betrachtet man das Lesen als einen Prozess allgemein vom Aspekt der beteiligten Instanzen, Faktoren und Umstände, dann kann man eine bestimmte Universalität feststellen. Diese bezieht sich auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die beim Lesen aktiviert werden. Im Weiteren werden jene Aspekte herausgearbeitet, die vor allem aus didaktischen Gründen eine besondere Aufmerksamkeit wecken.

Beim wissenschaftlichen Lesen geht es im Grunde darum, die Textaussagen zu verstehen, zu erklären, die Mehrdeutigkeit des Textes in Eindeutigkeit zu verwandeln, die Komplexität des Textes zu reduzieren. Dieses Prinzip von Textverarbeitung ist im Grunde auch das Prinzip der Wirklichkeitsverarbeitung (Abraham 1998). Die Mechanismen und Strategien, die beim Leseprozess aktiviert werden, und die Prozesse, die sich auf verschiedenen Ebenen abspielen und kombiniert im Millisekundenbereich ablaufen, sind sehr unterschiedlich und beziehen das sprachliche und außersprachliche Wissen mit ein. Ein Fachtext bzw. ein wissenschaftlicher Text vermittelt Informationen und Aussagen und sie sollen gelesen und verstanden werden. Leser erwarten von wissenschaftlichen Texten Komplexität und spezifische Fachsprache, aber letztendlich sollen die Aussagen im Text eindeutig sein, bei literarischen Texten dagegen wird bspw. die Mehrdeutigkeit (zumeist) vorausgesetzt. Unklarheiten, Kommunikationsstörungen beim Leseprozess können zwar auftreten, sind aber nicht beabsichtigt und werden möglichst schnell beseitigt. Jegliche Verständnisverzögerungen werden als ein Manko verstanden und abgetan. Um mit S. J. Schmidt zu sprechen, befolgt der Leser die ‘tatsachenbezügliche Konvention’ (‘T-Konvention’)<sup>2</sup> und die Monovalenz-Konvention (‘M-Konvention’). Die ‘T-Konvention’ beruht auf der Annahme, dass wissenschaftliche Texte und Fachtexte referenzfähig sind, d. h. auf ein in einer sozialen Gruppe als gültig unterstelltes Wirklichkeitsmodell bezogen werden können; dass sie wahr sind und dass sie einen Nutzen für die Handlungen der Aktanten, sprich Leser haben sollen. Diese Konvention schließt auch die Sanktionen mit ein, denen jeder Kommunikationsteilnehmer ausgesetzt wird, der bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich Behauptungen hervorbringt, die sich als falsch erweisen oder keinen praktischen Nutzen haben (Schmidt 1991: 112-115). Ferner wird im ‘nicht-ästhetischen’

---

<sup>2</sup> S. J. Schmidt entwickelte für seine Vorgaben eine besondere Terminologie und eine eigenartige Schreibweise. Wenn im Weiteren sein terminologischer Apparat verwendet wird, dann wird das mit halben Anführungszeichen gekennzeichnet.

Bereich, wozu auch wissenschaftliche Texte gehören, auch noch die so genannte ‘M-Konvention’ postuliert, d. h. Texte sollen eindeutig produziert und rezipiert werden. Wird diese Konvention verletzt, dann kommt sie eigentlich zum Ausdruck und folglich werden solche Texte als ungeeignet abgestempelt und abgetan (vgl. Schmidt 1991: 132ff).

### *2.3. Das fremdsprachliche Lesen von fachlichen und wissenschaftlichen Texten*

Nachdem das Lesen von fachlichen und wissenschaftlichen Texten erörtert wurde, wird nun im folgenden Teil versucht, die Ähnlichkeiten, aber vor allem die Spezifika des Prozesses, Fachtexte und wissenschaftliche Texte zu lesen, herauszuarbeiten. Es steht fest, dass beim Lesen in der Fremdsprache vergleichbare aber auch sehr spezifische Dimensionen wie beim Lesen in der Muttersprache zu erwarten sind.

Das Lesen in der Fremdsprache wirft Probleme auf, die sich in erster Linie auf den fremden sprachlichen Code beziehen und somit über diejenigen hinausgehen, denen Muttersprachler gegenüberstehen. Das Lesen fremdsprachiger Texte erschweren fehlende Automatisierung von Lesestrategien und geringer(er) Wortschatz, ferner wird es durch fremdkulturelle Bezüge intensiviert und verlangsamt. Die wichtigste Voraussetzung des Lesens in der Fremdsprache besteht darin, dass potenzielle fremdsprachliche Leser selbst zu Beginn des Leseunterrichts zwar Sprachanfänger, aber keine absoluten Leseanfänger, sind.<sup>3</sup> Während ihre fremdsprachlichen Kenntnisse gering sind oder erst erworben werden müssen, verfügen sie bereits über ein verschieden ausgeprägtes Repertoire von Lesestrategien, die sie im Laufe ihrer mehr oder weniger reichen Lesebiografie erworben haben. Die Aufgabe eines fremdsprachlichen Lesers wird also eine dreifache

---

<sup>3</sup> Das größte Problem des Lesens in der Fremdsprache ist, dass sogar geübte und geschickte muttersprachliche Leser auf ein Anfängerniveau zurückgeschoben werden.

sein: Er muss lernen, seine muttersprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten beim fremdsprachlichen Lesen anzuwenden bzw. zu modifizieren, wenn nicht erst zu erwerben, und den fremdsprachlichen sowie den fremdkulturellen Code zu „knacken“ (vgl. dazu Gerhold 1990).

### *2.3.1. Anwendung und/oder Modifikation der in der Muttersprache erworbenen Lesefertigkeiten und -fähigkeiten*

Es ist unumstritten, dass die (fremd-)sprachliche Komponente den Leseprozess auf allen Ebenen erschwert. In der fremdsprachlichen Forschung existiert die Kontroverse, ob das Lesen in der Fremdsprache eher ein Sprachproblem oder ein Leseproblem ist (vgl. Alderson 1984b). Damit verbunden ist auch das didaktische Dilemma, ob beim Lesen in der Fremdsprache vor allem (muttersprachliche) Lesefähigkeiten zu trainieren oder eher die fremdsprachlichen Kompetenzen zu verbessern sind. Die Meinungen in der Fachliteratur waren, so wie Alderson in einem Übersichtsbeitrag zeigt, diametral entgegengesetzt. Die Vertreter der so genannten „Schwellenhypothese“ behaupteten, ein fremdsprachlicher Leser habe in erster Linie mit Problemen sprachlicher Natur zu tun und zwar so lange, bis eine entsprechende Sprachkompetenz – eine Schwelle erreicht werde. Die Verteidiger der Interdependenzhypothese meinten, dass es sich eher um Lesefertigkeiten und -fähigkeiten und ihre mehr oder weniger erfolgreiche Übertragung auf das fremdsprachliche Lesen handle. Im Prinzip könnten sie ja ohne Weiteres auf das fremdsprachliche Lesen übertragen werden. Mitte der 90er relativierte Grotjahn diese extremen Hypothesen. Mittels empirischer Untersuchungen konstatierte der Wissenschaftler, dass eigentlich beide Hypothesen partiell gelten.<sup>4</sup> Während auf einem niedrigen fremdsprachlichen Kenntnisstand die sprachliche Kompetenz eine entscheidende

---

<sup>4</sup> Auch Karcher stellt anhand des Vergleichs von Fähigkeiten gesprochene und geschriebene Sprache zu verstehen fest, „dass sprechsprachliche Fertigkeiten in der Fremdsprache zwar wesentlich sind, a l l e i n für das fremdsprachliche Lesen jedoch nicht ausreichen“ (1994: 119).



Rolle spielt, werden bei besser entwickelter Sprachkompetenz die in der Muttersprache erworbenen Lesefertigkeiten und -fähigkeiten immer wichtiger. Um die Jahrhundertwende werden all die Überlegungen von Küppers wieder in Frage gestellt. Sie besitzen nur eingeschränkt Gültigkeit, weil sie den Leseprozess lediglich auf zwei Variablen reduzieren (vgl. Küppers 1999: 47).

Lutjeharms widmet sich in ihrer Studie (1988) der Frage nach den Prozessen und Strategien beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefertigkeit und den sprachbedingten und lernpsychologischen Problemen, die im Prozess der Sinngenerierung auftreten. Sie erklärt, dass im Leseprozess die Ebenen interagieren; genauso interagieren muttersprachliche Lesekompetenz und Fremdsprachenbeherrschung. Jedoch seien die Strategien in der Muttersprache nicht immer auf den Leseprozess in der Fremdsprache übertragbar, sogar überhaupt nicht übertragbar. Lutjeharms hebt die Automatisierungsfähigkeiten auf den unteren Ebenen hervor und vertritt die Meinung, ein intentionales Strategietraining hätte lediglich einen kompensatorischen Charakter und wäre sogar oft Selbstzweck. Stattdessen plädiert sie für freiwillige Lektüre selbstgewählter Lese Stoffe. Man stimmt dieser These gerne zu und man könnte sie sofort bestätigen und somit würden sich Studien in Richtung Strategie, Strategieforschung, Strategietraining erübrigen. Da jedoch die Grundvoraussetzung – freiwillige intensive Lektüre verschiedener Texte – im 21. Jahrhundert kaum oder nicht erfüllt wird, scheinen die Bemühungen um die Lesestrategieforschung, -vermittlung durchaus sinnvoll und berechtigt zu sein.

### *2.3.2. Fremdsprachlicher Code*

Beim Decodieren des fremdsprachlichen Codes greifen Leser vermutlich nach bereits bekannten Verfahren.<sup>5</sup> Der eventuelle Transfer ist aber ein zweischneidiges Schwert. Als vorteilhaft

---

<sup>5</sup> Fachleute sind sich einig, dass der Strategientransfer kaum spontan ablaufe (Bimmel 2000), weil das prozedurale Sprachwissen zwar vorhanden, aber nicht explizit sei (Donnerstag 1992).

haben sich nach Karcher auf der Dekodierungsebene folgende Erfahrungen erwiesen: Buchstabenunterscheidung, Bildung und Abruf übergreifender Buchstabengruppen, Einsatz vom enzyklopädischen und soziokulturellen Hintergrundwissen und die Anwendung von Makrooperationen (1994: 249). Ferner besitzt ein fremdsprachlicher Leser bereits am Anfang Sach-, Sprach- und Handlungswissen auf allen fürs Lesen relevanten Ebenen.<sup>6</sup> Die Vorkenntnisse der Leser können aber auch nachteilig sein, weil sie zur Aufstellung falscher Hypothesen führen könnten. Diese müssen dann immer wieder revidiert werden und das wirkt erstens zeitaufwendig und demotivierend, wenn nicht verunsichernd auf den Leser und zweitens belastet das Rekodieren der bereits extrahierten Bedeutungen das Gedächtnis und kann die Qualität und die Kohärenz des Verständnisses beeinträchtigen.

Auf der Ebene der Bedeutungselaboration muss auch die Gefahr von zu schnellen Schlüssen wegen sprachlicher Ähnlichkeiten in Betracht gezogen werden. Die so genannten „falschen Freunde“, Konnotationen und Denotationen können den Leseprozess wesentlich beeinträchtigen, weil ein fremdsprachlicher Leser in diesem Zusammenhang immer wieder auf Defizite stößt, die die Ebene seiner Sprachkenntnisse überschreiten.

Auch der syntaktische Bereich muss beim fremdsprachlichen Lesen bewusster und intensiver bearbeitet werden als etwa beim muttersprachlichen Lesen. Steinhöfer konstatierte, dass dem syntaktischen Bereich als dem Hilfsmittel zum Ausgleich semantischer Defizite oder Mehrdeutigkeiten beim fremdsprachlichen Lesen eine höhere Bedeutung zukomme als beim muttersprachlichen Lesen (dazu mehr Steinhöfer 1986 zit. nach Gerhold 1990: 40).

---

<sup>6</sup> Ein fremdsprachlicher Leser weiß bereits etwas über das Schriftsystem, über das Buchstabensystem, über die Verbindungen zwischen geschriebenen und gesprochenen Lauten und nicht zuletzt kennt er/sie die Referenzfunktion der geschriebenen Sprache. Ferner sind ihm/ihr die En-, De- und Rekodierungsregeln bekannt. Er/Sie hat schon Erfahrungen mit verschiedenen Textsorten und kennt ihre Aufbauprinzipien.

Die größte Schwierigkeit für einen fremdsprachlichen Leser besteht jedoch laut Karcher darin, dass die Art und Kombinatorik syntaktischer Indikatoren „cues“<sup>7</sup> von Sprache zu Sprache verschieden seien (1994: 252). Z. B. Wortstellung, Kongruenz und Großschreibung könnten einem fremdsprachlichen Leser, dessen Muttersprache Slowenisch ist, wegen wesentlicher Unterschiede zwischen den beiden Sprachen Schwierigkeiten bereiten. Karcher verweist auf die folgenden typischen Fehlersituationen: Der fremdsprachliche Leser wählt aufgrund seines muttersprachlichen Hintergrunds entweder falsche syntaktische Textsignale aus und stellt folglich falsche syntaktische Beziehungen her oder erkennt zwar die relevanten Textsignale, vermag sie aber aufgrund mangelnder syntaktischer Kompetenz nicht entsprechend zusammenzufügen. Kurzum, er aktiviert keine entsprechenden Schemata und man muss noch hinzufügen, dass es auch sehr wahrscheinlich ist, dass ein fremdsprachlicher Leser die syntaktischen Textsignale überhaupt nicht wahrnimmt und somit alle weiteren Denkkaktivitäten verhindert.

Theoretisch gesehen kann man den Leseprozess in Hinblick auf den Verlauf, die „Mechanismen“, die Verarbeitungsschritte und die Teilaktionen sprachuniversell betrachten. Dieselbe Ansicht vertreten auch Denka – auf der mentalen Ebene laufe die Verarbeitung des fremdsprachlichen Lesens analog zum muttersprachlichen Lesen (2005: 119) – und Karcher – die kognitive und affektive Konstruktion des Menschen sei beim muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lesen gleichartig (1994: 249). Demzufolge sind die in der Muttersprache bereits erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten positiv zu betrachten, weil ein Leser fremdsprachlicher Texte nicht am Nullpunkt beginnen muss,

---

<sup>7</sup> *Cues* = optische Signale, die dafür sorgen, dass der Rezipient/die Rezipientin den Text seiner Oberflächenstruktur gemäß kognitiv aufnimmt. Cues sind Elemente mit grammatischem und semantischem Identifikations- und Verweiskarakter. Sie dienen als Anleitung zum richtigen Lesen, indem sie auf Kommendes und/oder Zurückliegendes hindeuten und damit das korrekte Segmentieren und Strukturieren von Morphologie und Syntax steuern (Gerhold 1990: 37f).

sondern nur umlernt und seine Fähigkeiten erweitert. Praktisch muss man aber noch die Faktoren berücksichtigen, die den anzunehmenden positiven Transfer beeinträchtigen und ferner muss auch „bedacht werden, daß es eventuell nicht oder gar nichts zu transferieren gibt“ (Gerhold 1990: 37f), weil in den meisten Fällen das metastrategische Wissen über das Lesen nicht vorhanden ist, geschweige denn den Lesern bewusst gemacht wird. Auch diese Überlegungen bekräftigen erneut die Hauptthese des vorliegenden Beitrags, dass die in der Muttersprache erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten nur bedingt auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Thematisieren und Untersuchen des fremdsprachlichen Lesens von fachlichen und wissenschaftlichen Texten Probleme aufwerfen kann, die schon im Zusammenhang mit dem Lesen allgemein erörtert wurden. Ferner kann man vermuten, dass ein fremdsprachlicher Leser trotz einer relativ gut entwickelten Lese- und Sprachkompetenz unsicherer und nicht so spontan an den Text herangeht wie ein muttersprachlicher Leser, wie auch umgekehrt, ein Leser mit gut entwickelter fremdsprachlicher Kompetenz nicht automatisch auch ein kompetenter Leser von Fachtexten und wissenschaftlichen Texten ist.

#### ***2.4. Überlegungen zum Begriff Lesestrategien***

Lesestrategien sind Schlüsselbegriffe des vorliegenden Beitrags. Da sie als ein wichtiger integraler Bestandteil des umfassenderen Konstruktes Lesekompetenz angesehen und verstanden werden, wird in diesem Kapitel darauf eingegangen.

Madeline Lutjeharms (1988) fasst in Anlehnung an verschiedene Ansätze ihren Strategiebegriff zusammen. Strategie ist ein Verfahren,

*„mit dem ein Problem, dessen man sich bewußt geworden ist, gelöst werden soll. Dies impliziert nicht unbedingt, dass zur Lösung des Pro-*

*blems bewußt eine bestimmte Strategie eingesetzt wird, wohl aber, daß man sich ihrer mit Hilfe der Introspektion bewußt werden kann. Eine Strategie ist zumindest potenziell bewußt“ (Lutjeharms 1988: 185).*

Die zumindest potenzielle Bewusstheit als das wichtigste Merkmal der Strategie soll in der vorliegenden Arbeit nicht in Frage gestellt werden, weil sie vor allem vom didaktischen Aspekt her wichtig ist. Wir wollen ja mit dem zuerst bewussten Einsatz von Strategien, der beim Lesen sonst spontan und unbewusst ablaufen sollte, zur Stärkung der Lesekompetenz beitragen und ferner stehen im Rampenlicht unseres Interesses sowohl bewusste als auch unbewusste Strategien.

Laut Swantje Ehlers seien Lesestrategien Handlungsmöglichkeiten des Lesers und des selbstbestimmten Lesens. Wir könnten sie auch als Routinen auffassen, die einen schnellen und möglichst effektiven Zugriff auf Problemstellungen ermöglichen (Ehlers 1998: 214). Routinen sind aber ein zweischneidiges Schwert. Auf der einen Seite erleichtern und beschleunigen sie den Lesevorgang, auf der anderen Seite besteht die Gefahr der Stagnation, Fixation, Routine des Lesevorgangs. Ein Lösungsvorschlag wäre, dass wir die bereits existierenden Strategien aktivieren und uns stets auch auf etwas Neues und anderes konzentrieren. Auf diese Weise würden wir den Lesevorgang optimieren und unser Lesestrategien-Repertoire ständig modifizieren.

Ein Strategiebegriff, der die Bewusstheit in den Mittelpunkt stellt, spielt auch im Lesekonzept von Jürgen Donnerstag (1989) eine zentrale Rolle. Strategien, verdeutlicht Donnerstag, bedeuten bewusst gewählte Handlungen, die der Leser auswähle und kontrolliere. Als solche betonen sie die Aktivität des Lesers. Lesestrategien seien unser prozedurales Wissen über das Textverstehen, und sie bezeichnen zugleich die Anwendung dieses Wissens im Verstehensprozess (Donnerstag 1992: 145).

Corinna Pette (2001) beispielsweise unterscheidet exakt zwischen einer Lesestrategie und einer Lesetechnik und geht nicht darauf ein, ob sie bewusst und/oder unbewusst ablaufen. Strategie-

gien definiert sie als kognitives, emotionales und/oder soziales Handeln eines Lesers. Lesetechnik dagegen sei ein Verhalten, das nicht den Intentionen des Lesers unterliege und ihm somit (noch) keine Funktion zugeschrieben werde. Aus der Lesetechnik – z. B. dem bloßen Unterstreichen einer Textstelle könne eine Lesestrategie werden, wenn der Leser die markierte Textstelle in Bezug zu seinen Erfahrungen stelle (Pette 2001: 50). Diese terminologische Auffassung ist für die vorliegende Arbeit wenig von Belang, weil die eventuelle Verwandlung von Techniken in Strategien im Hinblick auf die Funktion hier nicht untersucht wird.

Andrzej Denka (2005) konstatiert, bei Lesestrategien handle es sich um alle vom Leser ausgeführten Handlungen, die dazu dienen, die elementaren Verarbeitungsprozesse so zu verknüpfen, dass das globale Ziel des Lesens, das durchaus unterschiedlich sein könne, realisiert werde. Dieser Strategiebegriff ist interessant und auch für die vorliegende Arbeit relevant, weil er vermutlich sowohl bewusste als auch unbewusste Handlungen im weiten Sinne des Wortes einschließt.

Anhand der oben angeführten Definitionen von verschiedenen Autoren kann man deutlich sehen, dass der Begriff Lesestrategie sehr unterschiedlich aufgefasst wird. Zusammenfassend gilt für unseren Kontext, dass Lesestrategien von Lesern ausgeführte soziale, emotionale, kognitive Handlungen sind, die der Leser bewusst einsetzt, die sein prozedurales Wissen über Texte darstellen und sein Textverstehen optimieren.

### **3. Lesestrategien praktisch**

Die theoretischen Überlegungen zum Begriff Lesestrategien, wissenschaftliche und fachliche Texte in der Fremdsprache lesen sowie Lesetechniken werden in diesem Kapitel mit konkreten Lesestrategien veranschaulicht, die zu einer besseren Schlüsselkompetenz von Studierenden, konkret Germanistikstudierenden sowie Übersetzern, beitragen können.

### 3. 1. *Lesestrategien nach Lutz von Werder*

Die Lesestrategien, die im Weiteren vorgeschlagen werden, sind ein modifizierter und revidierter offener Vorschlag der Grundtechniken von Lutz von Werder. In seinem *Grundkurs des wissenschaftlichen Lesens* (von Werder 1995) schlägt er elf Grundtechniken des wissenschaftlichen Lesens sowie viele andere Vorschläge zur Förderung der Lesekompetenz von Studierenden vor. In meiner langjährigen Arbeit mit Studierenden beim Seminar Lesekompetenzförderung hat sich aber gezeigt, dass nicht alle seine Lesetechniken und auch nicht der von ihm vorgeschlagene Plan für heutige Studierende relevant sind. Lutz von Werder schlägt bspw. vier Lesephasen eines Textes vor (1995: 15):

- 1) *Lesevorbereitung* (man beschäftigt sich noch nicht mit dem eigentlichen Text, man motiviert sich, aktiviert das Vorwissen zum Text, legt die Leseziele fest);
- 2) *Lesedurchführung* (man liest den Text, leise, laut, einmal, oftmals, schnell, langsam);
- 3) *Lesenachbereitung* (man formt neue Leseerkenntnisse um, verbindet das eigene Wissen mit dem neuen Textwissen, katalogisiert den gelesenen Text usw.) und
- 4) *Leseverwertung* (man vertieft das Gelesene durch Schreiben oder anderes).

Diese vier Phasen werden dann von Lutz von Werder auf 11 Grundtechniken des wissenschaftlichen Lesens appliziert. Einige davon (*Markieren und Exzerpieren, SQ3R-Lesen, Kritisches Lesen, Korrekturlesen*) sind vom Leseziel abhängig aber im Grunde universell, d. h. man kann mit dieser Lesetechnik jeden Text lesen, andere dagegen (*Sokratisches Lesen, Rhetorisches Lesen: Personaltexte, Sachtexte, Signalwörter und Topoi*), sind textsortenspezifisch, d.h. nicht jede Technik ist für jeden Text brauchbar.

Eine in den fachlichen Quellen sehr verbreitete, zitierte und empfohlene Lesetechnik, deren Begründer der amerikanische Autor Robinson im Jahr 1964 ist und die auch Lutz von Werder in sein Repertoire von Lesetechniken aufnimmt, ist die sog. SQ3R-Technik (von Werder 1995: 32). Das Akronym SQ3R sind

eigentlich die Buchstaben der englischen Begriffe, die die einzelnen Lesephasen beschreiben.

- *S steht für Survey bzw. Überblick:* in dieser Phase soll sich der Leser einen Überblick über den gewählten Text verschaffen bzw. soll sich mit dem Lesestoff vertraut machen. Er soll bspw. etwas über den Autor und seine Biographie lesen, sich das Vorwort genau anschauen, die Einleitung lesen, das Inhaltsverzeichnis gründlich überblicken, Kapitelüberschriften, Abbildungen und Tabellen genau betrachten, auf Themenschwerpunkte fokussieren, auf spezifische Begriffe, Fachausdrücke im Text achten, sie recherchieren usw.
- *Q steht für Question bzw. Befragen:* in dieser Phase soll der Leser dem Text Fragen stellen. Der Leser soll, wenn möglich, schriftlich formulieren, was er vom Text, vom Verfasser des Textes, vom Thema wissen will. Dabei helfen ihm die sog. W-Fragen (Was...? Wie...? Wann...? Wo...? Warum...?). Wichtiger als die Zahl bzw. die Quantität der Fragen ist ihre Tiefe bzw. die Qualität.
- *R1 steht für Read bzw. Lesen:* in dieser Phase liest der Leser den Text aktiv, d.h. langsam, mit einem Marker in der Hand, mit einem Blatt an der Seite des Textes. Er achtet auf möglichst viele Details, Begriffe, Gliederung usw. sowie auf seine Fragen.
- *R2 steht für Recite bzw. Wiedergeben:* in dieser Phase soll der Leser versuchen, auf die in der Q-Phase gestellten Fragen Antworten zu finden. Dabei ist es durchaus möglich, dass nicht alle Fragen beantwortet werden. Das Ergebnis dieser Lesephase ist bei einigen Lesern bspw. eine Mindmap oder eigene Paraphrasierungen der Textformulierungen.
- *R3 für Review bzw. Rekapitulieren:* in dieser Phase wird der Leser das Gelesene an sein bereits vorhandenes Wissen koppeln. Auch hier in dieser Phase fertigen einige Leser Mindmaps, gehen den Text absatzweise durch, überlegen noch einmal die Textformulierungen und festigen somit ihr Textverstehen.



Die SQ3R-Lesetechnik ist eine sehr gelungene Technik zur Förderung der Lesekompetenz. Am Anfang mögen zwar für einen Lesetechniklerner die einzelnen Schritte zeitaufwendig und überflüssig ausfallen. Vor allem deswegen, weil die meisten Leser das Gefühl haben, sie können doch lesen und diese Lesetechnik zerstört ihren sonst routinierten Leseprozess. Aber bei vielen Lesern ist nur das Lesen automatisiert, d.h. die Technik des Decodierens und Verarbeitens von schriftlichen Zeichen bzw. Buchstaben, sinnentnehmendes Lesen ist jedoch viel mehr als das. Leser sollen sich am Anfang ein wenig dazu zwingen, einen Text genau nach den empfohlenen Phasen zu lesen, es ist sogar empfehlenswert aus den Phasen ein Ritual zu machen. Nach einer bestimmten Zeit werden die Schritte verinnerlicht und Texte werden routinemäßig nach SQ3R bearbeitet. Eigentlich ist das Metawissen über den Namen und über das Konzept der Lesetechnik SQ3R dann gar nicht mehr essentiell, wichtig ist, dass der Leser möglichst viel oder genau das, was er will, in möglichst kurzer Zeit aus dem Text herausholt.

Von den anderen Techniken, die Lutz von Werders Katalog enthält, scheint es mir bei den Studierenden wichtig noch zwei kurz zu erläutern, das sind *Kritisches Lesen* und *Korrekturlesen*.

- *Kritisches Lesen* bedeutet bei Lutz von Werder psychoanalytische oder wissenssoziologische Textkritik (1995: 40). M. E. ist das aber ein zu knappes Verständnis der Lesetechnik *Kritisches Lesen*. Kritisches Lesen ist die höchste Stufe der Lesekompetenz. Der Leser, der kritisch lesen kann, übt nicht vernichtende Kritik an dem Text aus, sondern ist anhand seines breiten Wissens in der Lage, während des genauen Lesens den Text auch gegen den Strich zu lesen und somit den Text nicht nur zu rekonstruieren, sondern auch neu zu konstruieren.
- *Korrekturlesen* ist eine weitere sehr wichtige Technik, vor allem für jene Leser, die auch selber Texte verfassen. In einem ersten Schritt können uns die zur Verfügung stehenden technischen Mittel helfen, d. h. wir lassen einen Text von einem elektronischen Korrektursystem am Computer durchchecken. In einem zweiten Schritt kann der Schreiber selber

den Text kritisch lesen, obwohl diesbezüglich anzumerken ist, dass der Verfasser des Textes eigene Korrekturen nicht optimal realisieren kann, denn der Inhalt dominiert sein Lesen und sein Gehirn liest korrekt, obwohl der Text noch Fehler enthält. Dieses Phänomen wird in der Leseforschung „Wortüberlegenheitseffekt“ genannt (Lexikon der Psychologie 2000). Eine Möglichkeit das Gehirn zu überlisten ist, wenn der Leser den Text korrekturliest und zwar vom letzten bis zum ersten Satz. Ein solches Vorgehen verfremdet den Leseprozess so stark, dass der Inhalt hinter die Form tritt und das Korrekturlesen besser als sonst ablaufen kann. Die Frage ist nur, ob man als Korrekturleser diese Verfremdung aushält, denn Texte sind ja unterschiedlich lang. Last but not least gibt es dann noch Kollegen, die gegenseitiges Korrekturlesen praktizieren oder Lektoren, die die Lesetechnik Korrekturlesen professionalisiert haben.

### ***3.2. Lesestrategien – ein praktischer Vorschlag***

Bei der praktischen Arbeit mit Studierenden im Rahmen des Seminars wurden Texte nach Lesetechniken von Lutz von Werder gelesen und danach wurden auch die Lesetechniken auf ihre Relevanz hin diskutiert. Es hat sich erwiesen, dass alle Studierenden die erste, entscheidende Phase – die Lesevorbereitung – auslassen. Sie waren sich nicht bewusst, dass gerade dieser Schritt vor allem ihre rechte Gehirnhälfte für den Lesestoff sensibilisiert, dass somit das Gehirn auf die Textstruktur eingestimmt wird und dass sich dabei die ersten Leseziele herausbilden. Die Phase 2 und 3 nach Lutz von Werder haben alle Studierenden fast routinemäßig gemacht, d. h. sie haben den Text gelesen bzw. sich mit dem Text beschäftigt. Die vierte Phase, d. h. die Leseverwertung, wurde dann wieder nur selten tatsächlich realisiert. Obwohl gerade in dieser Phase die Textbedeutung langfristig im Gehirn gespeichert werden kann. Infolgedessen wird im Weiteren ein leicht modifiziertes, dreiphasiges Konzept für die Lesestrategieförderung von Studierenden vorgeschlagen.

Phase	Aktivität
<p>Vor dem eigentlichen Lesen des Textes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Sich zum Lesen motivieren</i> (individuell sehr unterschiedliche Verfahren, bspw. Thesen zum Thema des Textes entwickeln, Leseumgebung optimal vorbereiten),</li> <li>▪ <i>paratextuelle Merkmale untersuchen und in das spätere Lesen miteinbeziehen</i> (das Layout des Textes, der Titel, eventueller Untertitel, der Jahrgang der Entstehung des Textes, der Autor, das Autorenteam, eigenständiger Text (ein Artikel) oder ein Kapitel in einem Sammelband, der Verlag, der Umfang des Textes, die Gliederung des Textes in Kapitel und Unterkapitel, die Zusammenfassung des Textes lesen, Schlüsselwörter lesen und aktivieren u.a.m.),</li> <li>▪ <i>das eigene Vorwissen zum Text aktivieren,</i></li> <li>▪ <i>sich die Textsortenmerkmale bewusst machen,</i></li> <li>▪ <i>Leseziele festlegen,</i></li> <li>▪ <i>Hypothesen zum Text aufstellen oder Fragen zum Text, zum Verfasser, zum Thema, zur Gliederung, zum eigenen Vorwissen explizit formulieren</i> (empfehlenswert schriftlich)</li> <li>▪ <i>Paralleltexte lesen,</i></li> <li>▪ <i>fremd- und muttersprachliche Äquivalente vorbereiten,</i></li> <li>▪ <i>eventuelle Unterschiede bei der Textsorte in der Fremd- und Muttersprache bewusst machen.</i></li> </ul>

<p>Das eigentliche Lesen des Textes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>den Text lesen, global und dann detailliert, langsam, einmal, nach Bedarf den ganzen Text oder nur Textteile mehrmals,</i></li> <li>▪ <i>mit dem Bleistift lesen, Markierungen im Text machen, Kommentare, Fragen an den Texttrand schreiben,</i></li> <li>▪ <i>Lexika, Wörterbücher nach Bedarf konsultieren.</i></li> </ul>
<p>Nach dem Lesen des Textes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>die vor dem Lesen aufgestellten Hypothesen bestätigen oder verwerfen,</i></li> <li>▪ <i>neue Leseerkenntnisse umformen,</i></li> <li>▪ <i>das bereits bestehende und in der Phase vor dem Lesen des Textes aktivierte Wissen mit dem aus dem gelesenen Text verbinden,</i></li> <li>▪ <i>Leseerkenntnisse speichern (individuell unterschiedlich, bspw. durch Schreiben eines neuen Textes, eines Exzerptes oder einer Mindmap u.a.m.)</i></li> </ul>

Die in der obigen Tabelle vorgeschlagenen Phasen sind bei jedem Text, bei jeder Lektüre eines fachlichen oder wissenschaftlichen Textes durchzuführen. Die vorgeschlagenen Aktivitäten dagegen nicht, sondern die Wahl oder Ablehnung einer Aktivität hängt von verschiedenen Faktoren ab, sehr wichtig dabei sind die gesteckten Leseziele. Wenn jemand zum Beispiel einen Text übersetzen wird und dafür bezahlt wird, dann braucht er sich nicht noch zusätzlich zum Lesen zu motivieren. Seine Motivation ist vermutlich da, die sog. externe Motivation. Das Aktivieren des Vorwissens zum Thema, das Vorbereiten der (fremd)sprachlichen Äquivalente, die Bewusstmachung der Textsorte in der Ausgangssprache und in der Zielsprache sind aber für den Erfolg seiner Arbeit von entscheidender Bedeutung.

Das vorgeschlagene Lesekonzept mit einigen Aktivitäten beruht auf praktischen Erfahrungen. Phasenmäßig soll es nicht verändert werden, was die vorgeschlagenen Aktivitäten anbelangt, soll es als ein (auch individuell) erweiterungsbedürftiges Konzept betrachtet werden. Es ist allerdings sehr wichtig noch einmal hervorzuheben, dass die Aktivitäten vor der Lektüre, die meiner Erfahrung nach zu oft einfach ausgelassen werden, unbedingt ausgeführt werden müssen, denn genau sie bestimmen entscheidend die Qualität des Lesens, die Tiefe sowie die Relevanz des Leseverstehens und die langfristige Speicherung im Gehirn.

#### **4. Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag geht auf ein wichtiges Thema ein, das ist das Lesen im Kontext des Studiums. Es wurde festgestellt, dass das Lesen eine wichtige Schlüsselkompetenz auf der einen Seite ist, aber es werden auf der anderen Seite bei verschiedenen Studien (darunter auch PISA) immer wieder Defizite beim Lesen festgestellt. Wenn das Lesen bzw. eine gute Lesekompetenz früher als „naturwüchsig“ entstand und auch so verstanden wurde, ist das heute allerdings nicht mehr so.

Lesen ist ein komplexer und komplizierter Prozess, davon zeugen u. a. auch etliche Versuche von verschiedenen Fachleuten aus verschiedenen Disziplinen, das Lesen diachron oder auch synchron zu definieren (vgl. dazu Kapitel 2). Im Grunde unterscheidet man zwei „Lesarten“, das ist literarisches Lesen und pragmatisches Lesen (dazu gehört auch, wissenschaftliche und Fachtexte zu lesen), was mit S. J. Schmidt und seiner „Theorie der Konventionen“ (Schmidt 1991) sehr deutlich erklärt werden kann. Eine zusätzliche Dimension des Lesens ist die Muttersprache oder Fremdsprache. Das Lesen in der Fremdsprache wirft im Vergleich zu dem Lesen in der Muttersprache Probleme auf, die eine Modifikation der in der Muttersprache erworbenen Lesekompetenzen und eine stärkere Berücksichtigung des fremdsprachlichen Codes vom Leser verlangen. In der Forschung existiert die Kontroverse, ob das Lesen in der Fremdsprache ein sprachliches Problem oder

ein Lesestrategieproblem ist. In diesem Beitrag geht man davon aus, dass es auf einer höheren Ebene der Sprachbeherrschung, auf der sich die Studierenden (Germanisten, Übersetzer) befinden, ein Lesestrategieproblem ist. Dieses Problem ist aber durch bestimmte Maßnahmen, wie im Beitrag gezeigt wird, lösbar.

Eine gut entwickelte Lesekompetenz setzt auf jeden Fall ein breit aufgefächertes Repertoire an Lesestrategien voraus. Lesestrategien sind wieder – wie die meisten Begriffe im Bereich Lesen – ein vieldeutiger Begriff. Hier werden sie als bewusste Handlungen von Lesern aufgefasst, die der Leser einsetzt, die sein prozedurales Wissen über Texte abspiegeln und die ein optimaleres Textverstehen ermöglichen.

Ein intensives Lesestrategietraining kann – so die Annahme des Beitrags – die (fremdsprachliche) Lesekompetenz von Studierenden steigern. In der Fachliteratur gibt es viele Vorschläge dafür und im Beitrag wurde der Grundkurs des wissenschaftlichen Lesens von Lutz von Werder genauer unter die Lupe genommen. Seine Vor- und Nachteile wurden kurz dargestellt und daraus wurde dann ein modifizierter Vorschlag abgeleitet, der auf Erfahrungen mit Studierenden beruht und für heutige Studierende von Relevanz sein könnte. Denn Studierende sollen hoch kompetente Leser sein und der Weg zu diesem Status führt über die Quantität des Lesens oder, wofür auch dieser Beitrag plädiert, durch ein intensives Lesestrategietraining.

## Literatur

Abraham, Ulf (1998): *Übergänge. Literarische Sozialisation und literarisches Lernen*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Alderson, J. Charles (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: University Press.

Bimmel, Peter, Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt.

Bonfadelli, Heinz (1999): Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur. S. 86-144.

Denka, Andrzej (2005): *Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Donnerstag, Jürgen (1989): *Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und rock lyrics im Englischunterricht*. Essen: Die blaue Eule.

Donnerstag, Jürgen (1992): Kognitive Strategien literarischen Lesens in der Fremdsprache. In: Multhaupt, Uwe u. a. (Hrsg.): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Diesterweg. S. 142-156.

Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Gerhold, Sybille (1990): *Lesen im Fremdsprachenunterricht – psycholinguistische und didaktische Überlegungen zu Funktionen einer vernachlässigten Fertigkeit im Französischunterricht*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT VERLAG.

Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. 10. Sonder-

heft: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Tübingen: Max Niemeyer.

Grosman, Meta (2004): *Zagovor branja*. [Die Verteidigung des Lesens]. Ljubljana: Sophia.

Gross, Sabine (1994): *Lese-Zeichen: Kognition, Medium, Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens*. München: Wilhelm Fink.

Karcher, Günther L. (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Groos.

Küppers, Almut (1999): *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

*Lexikon der Psychologie* (2000): Heidelberg: Akademischer Verlag.

Lutjeharms, Madeline (1988): *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag.

Werder, Lutz von (1995): *Grundkurs des wissenschaftlichen Wissens*. Berlin: Schibri Verlag.

Pette, Corinna (2001): *Psychologie des Romanlesens. Lese-strategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Richter, Tobias, Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 25-59.

Schmidt, J. Siegfried (1991): *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Simon, Tina (2003): *Rezeptionstheorie. Einführung und Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Vorderer, Peter (1994): Lesen als Handlung. In: Barsch, Achim u.a. (Hrsg.): *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 206-222.