

Mehr Lesen im Anfangsunterricht?

1. Zur Bedeutung des Leseverstehens

Eine ganze Reihe von Gründen spricht dafür, dem Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht der Volkshochschulen größere Aufmerksamkeit zu widmen, als dies bislang üblich ist:

- Viele Lernende räumen dem Lesen einen sehr hohen Stellenwert ein. Dies ergab z.B. eine breit angelegte Untersuchung, die an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen durchgeführt wurde. 97 % der über 3000 befragten Sprachkursteilnehmer stufen Leseverstehen als wichtige Fertigkeit ein (Brack u. a. 1986:62).
- Sind persönliche Begegnungen mit *native speakers* und Auslandsbesuche unmöglich, dann bietet Lesen – neben der Nutzung elektronischer Medien – eine Gelegenheit, außerhalb des Unterrichts mit der Fremdsprache in Kontakt zu bleiben. Die Schulung des Leseverstehens stellt deshalb eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, daß die Lernenden in die Lage versetzt werden, die erworbene Sprachkompetenz auch nach der Beendigung des Kursbesuchs aufrechtzuerhalten.
- Erhebungen über den Fremdsprachenbedarf am Arbeitsplatz weisen immer wieder nach, daß das Lesen von Texten in zahlreichen Unternehmen und bei den verschiedensten Mitarbeitergruppen eine herausragende Rolle spielt (z.B. Weiß 1992:227). Eine konsequentere Ausbildung des Leseverstehens dürfte daher zur besseren beruflichen Verwertbarkeit von Fremdsprachenkenntnissen beitragen.
- Mutmaßungen, daß die Lesetätigkeit durch die zunehmende Verwendung „neuer“ Medien erheblich an Bedeutung verlieren würde, haben sich nicht bewahrheitet (Moran/Williams 1993:65). Fax, Textsammlungen auf CD-ROM oder in *on-line*-Datenbanken, *electronic mail*, Video- und Bildschirmtext etc. belegen, daß sogar eher das Gegenteil der Fall ist. Und alle genannten Medien können auch im Kontext des Fremdsprachengebrauchs zum Einsatz kommen (siehe z.B. Burger 1993).
- Lesetexte mit anspruchsvollen Inhalten, die in Wortschatz und Grammatik beträchtlich über das hinausgehen, was die Teilnehmer bis dahin gelernt haben, lassen sich durchaus bereits im elementaren Unterricht benutzen, wenn sie (ausschließlich oder überwiegend) rezeptiv bearbeitet werden, also (ganz oder weitgehend) auf Aufgabenstellungen verzichtet wird, die den Lernenden Sprachproduktion abverlangen (vgl. auch Swaffar/Arens/Byrnes 1991:38). Solche Lesetexte können den Anfangsunterricht insofern ungemein bereichern, als mit ihnen punktuell die engen thematischen Grenzen überschritten werden können, die ansonsten durch das noch geringe Sprechvermögen der Teilnehmer gesetzt werden; dies macht die Kurse entschieden erwachsenengerechter.

- Wenn Lernende sehr viel lesen, dann steigert dies nicht nur ihre Leistungsfähigkeit im Leseverstehen, sondern wirkt sich anscheinend langfristig auch auf andere Teilgebiete ihrer fremdsprachlichen Kompetenz positiv aus, etwa auf die Beherrschung grammatischer Strukturen (Elley/Mangubhai 1983:63f.). Für die Erwachsenenbildung dürfte vor allem interessant sein, daß die Schreibfertigkeit offenbar in besonderem Maße von häufigem Lesen profitiert (Hafiz/Tudor 1990), denn bekanntlich wird das Schreiben ja in den zertifikatsorientierten Kursen nur wenig geübt; hier könnte Lesen also möglicherweise einen wünschenswerten kompensatorischen Effekt haben.
- Andere Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, daß bei ausgiebigem Lesen außerdem in beachtlichem Umfang inzidentelles Lernen im Bereich des Wortschatzes stattfindet (Krashen 1989:446f.). Wird ein Teilnehmer aufgrund des im Unterricht durchgeführten Lesetrainings dazu motiviert, auch privat öfter fremdsprachige Texte zu lesen, dann kann er dadurch, gewissermaßen nebenbei, sein Vokabular erweitern (auch zu Themen, die von den Wortlisten der VHS-Curricula nicht abgedeckt werden, die ihn aber persönlich interessieren).
- Der manchmal erhobene Einwand, eine regelrechte Leseschulung sei im Unterricht überhaupt nicht erforderlich, weil die Teilnehmer die für das Textverständnis notwendigen *skills* und Strategien ohnehin schon vom muttersprachlichen Lesen her beherrschten, ist nicht stichhaltig. Denn erstens sind die einschlägigen empirischen Befunde derart widersprüchlich (siehe Barnett 1989:53ff.), daß der angenommene Transfer von der Mutter- zur Zielsprache keineswegs für sämtliche Lerner als gesichert gelten kann und vielmehr damit gerechnet werden muß, daß häufig unangemessene Lesestrategien angewendet werden. Und zweitens ist es gerade in einem frühen Stadium des Unterrichts, wenn die Lerner noch über äußerst begrenzte Sprachkenntnisse verfügen, unerlässlich, ihnen die Angst vor dem Umgang mit längeren Texten durch ein Trainingsprogramm zu nehmen.

2. Das „interaktive“ Modell des Lesens

Daß dem Leseverstehen im Unterricht so wenig Beachtung geschenkt wird, liegt u.a. sicherlich daran, daß es bislang noch keine allgemein akzeptierte Theorie des fremdsprachlichen Lesens gibt. Allerdings scheint sich mit dem sog. interaktiven Modell des Lesens – das das in den siebziger und achtziger Jahren weithin dominierende „psycholinguistische“ Modell abgelöst hat – in jüngster Zeit in der Forschung ein umfassender Konsens abzuzeichnen (Williams/Moran 1989:217). Eine detaillierte Beschreibung dieser Entwicklung würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen (siehe dazu ausführlich etwa Lutjeharms 1988; eine kurze Zusammenfassung gibt z.B. Grabe 199 1). Sehr vereinfacht ausgedrückt, definiert das psycholinguistische Modell Lesen als eine Vorhersagetätigkeit des Lesers, der aufgrund seines Sprach- und Sachwissens fortwährend Hypothesen über den jeweiligen Text aufstellt, die dann vom Wortlaut bestätigt oder korrigiert werden; das, was beim Lesen geschieht, wird also primär als ein erwartungsgeleiteter Vorgang begriffen. Demgegenüber geht das interaktive Modell von der Gleichwertigkeit und engen Verbindung erwartungsgeleiteter und „datengetriebener“, d.h. starker textgesteuerter, Prozesse aus; hier

wird dem Text als sprachlichem Input demnach eine entschieden größere Bedeutung zugemessen als beim psycholinguistischen Modell. Begründet wird dies mit neueren empirischen Erkenntnissen, die z.B. zeigen, daß geübte Leser Wörter sofort erkennen, ohne antizipierende Hypothesen zu Hilfe zu nehmen (Grabe 1988:60). Für das praktische Lesetraining im Kurs ändert sich durch die skizzierte Akzentverschiebung insofern wenig, als der psycholinguistische Ansatz zu großen Teilen in das interaktive Modell integriert wurde und deshalb die meisten Übungsvorschläge, die in den letzten Jahren aufgrund der psycholinguistischen Lesetheorie entworfen wurden und ihren Niederschlag in mehreren Handbüchern gefunden haben (z.B. Grellet 1981, Westhoff 1987; siehe auch Kilian/Borbein 1987), nach wie vor ihre Berechtigung haben.

Beim gegenwärtigen Stand der Theoriebildung scheint der eigentliche Verdienst des interaktiven Modells vor allem darin zu liegen, daß die essentielle Bedeutung von Syntax- und Vokabelkenntnissen für das Leseverstehen (wieder) mehr in den Vordergrund gerückt und dadurch u.a. die Wichtigkeit der Wortschatzarbeit² unterstrichen wird (siehe hierzu den Beitrag von U. Karbe in diesem Band). Darüber hinaus wird im interaktiven Modell dem *skill* der automatischen Worterkennung ein hoher Wert zugesprochen, denn je weniger Zeit die Lerner benötigen, um einzelne Vokabeln und Wortformen sicher zu identifizieren, desto mehr Gedächtniskapazität steht ihnen zur Verfügung, um den Sinn größerer, zusammenhängender Textteile zu erfassen (vgl. Swaffar/Arens/ Byrnes 1991:43). Freilich lassen sich die bisher dazu entwickelten Übungstypen³ nur begrenzt im Unterricht einsetzen.

3. Konsequenzen für den VHS-Kurs

Nimmt man die Lernzielformulierung des VHS-Zertifikats – z.B. für Englisch: „the learner should attain a level of proficiency in reading comprehension which enables him to understand the gist and/or details of an authentic text“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 1984: 15) – wirklich ernst und bedenkt zugleich die Argumente, die im ersten Teil dieses Beitrags aufgelistet wurden, dann kann von einer angemessenen Berücksichtigung des Leseverstehens nur ausgegangen werden, wenn von Kursbeginn an, also auch schon im elementaren Unterricht, dafür Sorge getragen wird, daß die Teilnehmer kontinuierlich das Lesen trainieren. Hierfür ist es zum einen notwendig, daß Lesetexte öfter in den Kursen Verwendung finden, als dies heute die Regel ist. Mit diesen Texten sollten verschiedene Lesestile – z.B. überfliegendes oder suchendes Lesen (zur Terminologie siehe Piepho 1987:20) – anhand realitätsnaher Aufgabenstellungen geübt werden, die sich eng an der außerunterrichtlichen, alltäglichen Lesepraxis orientieren. Zugleich sollte an diesen Texten die Benutzung zentraler Lesestrategien (etwa das Antizipieren des Inhalts aufgrund der Überschrift oder das Erschließen unbekannter Wörter) geschult werden. Letzteres ist besonders auch deshalb anzuraten, weil Forschungsergebnisse darauf hindeuten, daß vermutlich diejenigen Lerner, denen das fremdsprachliche Lesen überdurchschnittliche Schwierigkeiten bereitet, den größten Gewinn von einem intensiven Training des Strategienegebrauchs haben (Kern 1989: 143)⁴.

Indessen herrscht in der Forschung weitgehend Einigkeit darüber (siehe z.B. Grabe 1991:396),

daß solche systematischen Übungen nur dann eine nachhaltige Wirkung haben, wenn die Lernenden außerdem eine große Zahl fremdsprachiger Texte selbständig lesen. Denn je mehr Texte rezipiert werden, desto geschickter werden wahrscheinlich die trainierten Strategien angewendet und desto automatischer dürfte schließlich der gesamte Dekodierungsvorgang ablaufen; und entsprechend höher wird dann vermutlich die Lesegeschwindigkeit. (Daß es bei ausgiebigem Lesen darüber hinaus offenbar noch zu besonders vielseitigen Lerneffekten kommt, wurde bereits eingangs referiert.) Weil dies aber im Kurs selbst angesichts der knapp bemessenen Unterrichtszeit nicht durchzuführen ist, ist zum zweiten zu empfehlen, das Lesen umfangreicher Texte regelmäßig als Hausaufgabe vorzusehen. Wie diese Vorschläge konkret umgesetzt werden können, wird in den nächsten beiden Abschnitten an zwei Beispielen, nämlich am kontextuellen Erschließen und Überlesen sowie am Einsatz von Begleitlectüren, kurz erläutert.

4. Kontextuelles Erschließen und Überlesen

Die annähernde oder gar exakte Bedeutung einer unbekanntem lexikalischen Einheit kann nicht selten vom Lerner erschlossen werden, indem er Wortbildungsregeln, Ähnlichkeiten zwischen Mutter- und Zielsprache, Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen, Illustrationen oder den sprachlichen Kontext zu Hilfe nimmt. Daß diese Fähigkeit, Wortbedeutungen zu erraten (und hier vor allem das Erschließen aus dem Textzusammenhang, also das kontextuelle Erschließen), äußerst wichtig ist und eines speziellen Trainings bedarf, läßt sich leicht begründen:

- Die Lernenden werden, sobald sie sich anschicken, authentische Texte zu lesen, auf zahlreiche Lexeme stoßen, die ihnen neu sind, denn das Zertifikatscurriculum basiert ja auf einem relativ kleinen Wortinventar. Ein ständiges Nachschlagen im Wörterbuch würde das Lesen zur Qual machen, und das Interesse, längere Texte zu lesen, würde rasch erlahmen. Die routinierte Verwendung von Erschließungstechniken kann dagegen den Umgang mit Texten, die unbekanntem Vokabeln enthalten, sehr erleichtern. Das Erschließen gehört deshalb auch, wie Untersuchungen zeigen (z.B. Papalia 1987:72), zum Strategienrepertoire, über das typischerweise Lerner verfügen, die das Lesen in der Fremdsprache gut beherrschen.
- Da das Erschließen von Wörtern beim muttersprachlichen Lesen in der Regel nur selten benötigt wird, muß es für die Bewältigung fremdsprachiger Texte besonders sorgfältig geübt werden (Lutjeharms 1988:186). Empirische Nachweise, daß sich eine entsprechende Schulung auch positiv auswirkt, liegen vor (Kern 1989: 143, Röhr 1991:229).
- Das Verfahren des kontextuellen Erschließens muß zur Sicherheit auch dann noch angewendet werden, wenn die Lerner glauben, sie hätten die Bedeutung eines Lexems bereits durch eine andere Ratetechnik herausgefunden. So können ja etwa vermeintliche Analogien zwischen Ausgangs- und Zielsprache zu falschen Bedeutungsableitungen führen. Wird aber stets der Kontext mit in die Überlegungen einbezogen, dann ist in vielen Fällen offenkundig, daß die gefundene Lösung falsch sein muß, und mitunter kann sogar noch nachträglich die richtige Bedeutung aus dem Textzusammenhang hergeleitet werden (vgl. auch Haynes

1984:170ff.). Das kontextuelle Erschließen ist also eine Ratetechnik, die allen anderen gewissermaßen übergeordnet ist und deshalb auch besonders häufig geübt werden sollte.

- Lernende, deren Sprachkenntnisse noch begrenzt sind, neigen offenbar dazu, beim kontextuellen Erschließen nur den unmittelbaren Zusammenhang, also lediglich den jeweiligen Satz, in dem sich die unbekannte Vokabel befindet, zu berücksichtigen. Fortgeschrittene Lerner behalten dagegen eher auch das weitere Textumfeld im Auge (Haastrup 1991:112f.) und kommen so mitunter zu besseren Resultaten. Durch ein gezieltes Training können Anfänger dazu angeleitet werden, auch die Hilfen zu nutzen, die der weite Kontext u.U. beim Erschließen lexikalischer Einheiten bietet.

- Wird nicht sofort ein Wörterbuch zu Rate gezogen und werden neue Lexeme statt dessen aus dem Kontext erschlossen, dann bleiben sie offenbar besser im Gedächtnis haften (Schouten-van Parreren 1990:14; siehe auch Li 1988).

Freilich kann man längst nicht alle unbekanntes Vokabeln erraten (vgl. Kelly 1990), und deshalb ist eine andere Strategie, das Überlesen nicht verstandener Wörter, mindestens ebenso wichtig wie das Erschließen. Erfolgreiche Fremdsprachenlerner verhalten sich dementsprechend beim Lesen: Sie raten nicht immer, sondern überspringen häufig unbekannte Lexeme, zumal dann, wenn diese Wörter für die Bedeutung eines ganzen Satzes oder Abschnitts eher nebensächlich sind (Papalia 1987:72).

Das parallele Trainieren beider Lesestrategien wird durch eine Übung ermöglicht, die sich in der Unterrichtspraxis des Verfassers bewahrt hat. Den Teilnehmern wird ein Text ausgehändigt, der einige unbekanntes Vokabeln enthält. Er ist so ausgesucht, daß sich darin sowohl Wörter finden, die man – vor allem durch die Berücksichtigung des Kontexts – relativ leicht erschließen kann, als auch solche, die sich nicht oder nur sehr schwer erraten lassen. In Kleingruppen sollen die Lerner versuchen, die ihnen nicht geläufigen Wörter zu erschließen. Bei sämtlichen Vokabeln, deren Sinn sie nicht herausfinden können, müssen sie entscheiden, ob es für das Gesamtverständnis des Textes tatsächlich erforderlich ist, sie im Wörterbuch nachzuschlagen (hier ist es u.U. zweckmäßig, genau vorzugeben, wie oft das Wörterbuch höchstens eingesehen werden darf). In jedem einzelnen Fall muß die Lösung bzw. Entscheidung von den Teilnehmern sorgfältig begründet werden. In einer anschließenden Plenumsphase werden die Gruppenergebnisse verglichen, unzutreffende Sinnherleitungen vom Kursleiter korrigiert, und die Bedeutungen derjenigen nicht erschließbaren Lexeme, bei denen alle Gruppen eine Konsultation des Wörterbuchs für unabdingbar halten, werden herausgesucht.

5. Begleitlektüren

Kursbegleitende Lektüren sind ein probates Mittel, um zu gewährleisten, daß die Teilnehmer regelmäßig längere fremdsprachige Texte lesen. Solche *graded readers* werden für verschiedene Unterrichtsniveaus angeboten. Sie sind z.T. schon recht früh einsetzbar: Den einfachsten Lektüren liegt meistens ein Vokabular von nur 200 - 500 Wörtern zugrunde; und weil fast nie in einer Lektüre alle Lexeme des jeweiligen Stufenvokabulars vorkommen, reicht häufig – sofern man Worterschließungstechniken benutzt und öfter Nichtverstandenes überliest – schon die Kenntnis des halben Stufenwortschatzes für ein weitgehendes Textverständnis aus (Wodinsky/ Nation 1988:158). Da es sich bei der Mehrzahl der *graded readers* um fiktionale Texte handelt, können Lektüren im übrigen eine willkommene Abwechslung von den sonst im Unterricht meist dominierenden Sachtexten bieten (vgl. Burger 1988:101).

Bei der Verwendung von Lektüren sind vor allem die folgenden Punkte zu bedenken:

– Nicht der Geschmack des Kursleiters, sondern die Lesegewohnheiten und -wünsche der Teilnehmer sind entscheidend bei der Auswahl einer Lektüre. Denn wenn die Lerner am Sujet eines *graded reader* interessiert sind, dann sind sie zumeist auch eher bereit, Schwierigkeiten, die etwa aufgrund unbekannter Vokabeln beim Lesen auftreten, in Kauf zu nehmen; außerdem verfügen sie dann auch manchmal über Vorkenntnisse zum Thema der Lektüre, was hilfreich für das Verständnis sein kann (Bamford 1984:229). Es ist daher sinnvoll, den Lernern immer mehrere Titel (mit unterschiedlichen Sujets oder aus verschiedenen Genres) vorzulegen. Die Teilnehmer können sich so – indem sie die Broschüren kurz anlesen, durchblättern, Klappentexte in Augenschein nehmen etc. – ein eigenes Bild von den zur Debatte stehenden Lektüren machen und anschließend durch ein Mehrheitsvotum einen der Texte aussuchen. (Daß die Wahl der Lektüre von den Lernenden bestimmt wird, sollte eigentlich im Erwachsenenunterricht selbstverständlich sein; häufig stehen dem jedoch übertriebene Bildungsansprüche des Kursleiters im Wege, der etwa sog. Trivilliteratur ablehnt. Dabei kann gerade Unterhaltungsliteratur, die mühelos zu konsumieren ist, dem Leseverstehen besonders förderlich sein, da sie sich in größeren Mengen rezipieren läßt. Siehe auch Burger 1988:101).

– Hauptziel des Lektüreeinsatzes ist es, daß die Teilnehmer sich daran gewöhnen, eigenständig größere Textmengen zu verarbeiten. Dies läßt sich am besten erreichen, wenn in jeder Kurswoche mehrere Seiten (z.B. ein Kapitel) der jeweiligen Lektüre als Teil der Hausaufgabe, also ohne unmittelbare Hilfestellung des Unterrichtenden, gelesen werden. Der Umfang des Lesepensums sollte dabei nach und nach gesteigert werden.

– Der Umgang mit *graded readers* soll den Lernenden Vergnügen bereiten (und sie auf diese Weise ermutigen, auch noch später, wenn sie keinen Kurs mehr belegt haben, fremdsprachige Texte zu lesen). Auf allzu umfangreiche und komplexe *follow-up*-Aktivitäten, die der Lektürebehandlung einen sehr schulischen Charakter verleihen würden, sollte deshalb im Unterricht verzichtet werden; denn sie führen bei manchen Teilnehmern, denen das Lesen selbst viel Spaß macht, zu deutlichen Motivationseinbußen (vgl. Hedge 1985:101). Bei der Nacharbeit im Kurs kann sich der Unterrichtende im wesentlichen darauf beschränken, gravierende Verständnisprobleme auszuräumen, die Reaktionen der Teilnehmer auf die im Text beschriebenen Vorgänge und Personen ausfindig zu machen (z.B.: ob eine Figur sympathisch wirkt und wie das

Verhalten der Personen beurteilt wird etc.) oder gelegentlich produktiv-kreative Aufgaben zu stellen (etwa: Vermutungen über den weiteren Verlauf der Geschichte äußern lassen; Rollenspiele initiieren, die auf die Handlung Bezug nehmen; Kapitelüberschriften entwerfen lassen etc; siehe hierzu z.B. Greenwood 1988). Die sparsame Nacharbeit im Unterricht läßt sich außerdem auch damit rechtfertigen, daß die positiven Lerneffekte, die langfristig durch ausgiebiges Lesen erzielt werden, vielleicht hauptsächlich von der Anzahl der rezipierten Texte abhängen und weniger auf *follow-up*-Aktivitäten zurückzuführen sind (Elley/Manghubai 1983:66; siehe aber dagegen Bruschi 1994:24ff.).

6. Schlußbemerkung

Eine stärkere Berücksichtigung des Lernziels Leseverstehen läßt sich letztlich nur dann erreichen, wenn adäquate Materialien für die Arbeit im Kurs und zu Hause in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Von Lehrbuchautoren und -verlagen ist deshalb zu fordern, daß – demnächst in den Lehrbüchern (auch schon für den Anfangsunterricht) wesentlich häufiger richtige Lesetexte als Haupttexte der Lektionen fungieren (statt jener Pseudo-Lesetexte, bei denen es sich in Wahrheit um verschriftlichte Dialoge oder um Texte handelt, die in erster Linie verfaßt wurden, um Grammatik zu veranschaulichen),
– zusätzlich zu jeder Lektion thematisch passende fakultative Lesetexte bereitgestellt werden (entweder im Arbeitsbuch oder in einem eigenen Beiheft),
– mehr Lektüren mit erwachsenengemäßen Inhalten angeboten werden (die auf dem Markt befindlichen *graded readers* wenden sich oft an jugendliche Leser, vor allem im elementaren Bereich!), und zwar auch in den nicht so gängigen Sprachen. Bis dies der Fall ist, müssen Kursleiter und Volkshochschulen selbst entsprechende Textdossiers zusammenstellen.

Anmerkungen

¹ *Skill* wird hier verstanden als “an acquired ability, which has been automatized and operates largely subconsciously”; demgegenüber handelt es sich bei einer Strategie um “a conscious procedure carried out in order to solve a Problem” (Williams/Moran 1989:223). Die beiden Begriffe lassen sich nicht immer streng voneinander abgrenzen; in der Literatur zum Leseverstehen werden sie daher z.T. synonym verwendet.

² Wenn vorher auf Untersuchungen hingewiesen wurde, die inzidentelles Lernen von Wörtern beim Lesen belegen, jetzt aber Vokabelkenntnis als Voraussetzung des Leseverstehens deklariert und deshalb für mehr Wortschatzarbeit im Kurs plädiert wird, so mag das auf den ersten Blick als Widerspruch erscheinen. Indessen ergänzt sich natürlich beides: Durch den planvollen Ausbau des Vokabulars wird extensives Lesen erleichtert, das dann wiederum zu beiläufigem Erwerb neuen Wortschatzes führt.

³ Es handelt sich vornehmlich um Übungen zur raschen Wort- und Satzerkennung. Im folgenden Beispiel aus dem Englischunterricht (Stoller 1986:59) soll der Lerner so schnell wie möglich herausfinden, wie oft die Wortkombination *drive a car* auftaucht und die entsprechenden Stellen markieren:

drive a truck	rent a car	drive cars
drive a bus	drive a car	car driver
dry a car	wash a car	drive a tractor
park a car	drive a truck	drive two cars
buy a car	buy a truck	drive a car
drive a car	buy a bar	drive a bus

Das Motivationspotential solcher Übungen dürfte, werden sie mehrfach durchgeführt, vermutlich in kurzer Zeit erschöpft sein; zur gelegentlichen Auflockerung des Unterrichts – etwa in Form eines Wettbewerbs – sind sie sicherlich empfehlenswert.

⁴ Einschränkung muß freilich hinzugefügt werden, daß es auch Untersuchungen gibt, die zu nicht so günstigen Resultaten gelangen (siehe Grabe 1991:393).

Literatur

- Barnett, M. A. (1989): *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading. Theory and Practice*. Englewood Cliffs.
- Barmord,* J. (1984): „*Extensive Reading by Means of Graded Readers*“, *Reading in a Foreign Language*, 218 - 260.
- Brack, U. u.a. (1986): *Adressatenanalyse im Fremdsprachenbereich*. Dortmund. (Hg. Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V.)
- Brusch, W. (1994): „Erziehung zum Lesen im Englischen durch Klassenbibliotheken. Ein empirisches Unterrichtsprojekt“, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 17 - 26.
- Burger, G. (1988): „Literarische Texte im zertifikatsorientierten Kurs. Vorschläge für die Praxis“, *Zielsprache Französisch*, 101 - 107.
- Burger, G. (1993): „Videotext im Englischunterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*, H.3,52 - 53.
- Carrell, P. L., Devine, J. & Eskey, B. E. (Hg.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.) (1984): *Certificate in English*. Bonn.
- Dubin, F., Eskey, D. E. & Grabe, W. (Hg.) (1986): *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading, Mass.
- Elley, W. B. & Mangubhai, F. (1983): „The Impact of Reading on Second Language Learning“, *Reading Research Quarterly*, 53 - 67.
- Grabe, W. (1988): „Reassessing the term ‘interactive’“, in: Carrell, Devine & Eskey (1988), 56 - 70.
- Grabe, W. (1991): „Current Developments in Second Language Reading Research“, *TESOL Quarterly*, 375 - 406.

- Greenwood, J. (1988): *Class Readers*. Oxford.
- Grellet, F. (1981): *Developing Reading Skills. A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge.
- Haastруп, K. (1991): *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words. Receptive Procedures in Foreign Language Learning with Special Reference to English*. Tübingen.
- Hafiz F. M. & Tudor, I. (1990): "Graded Readers As an Input Medium in L2 Learning", *System*, 31 - 42.
- Haynes, M. (1984): "Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading", in: Handscombe, J., Orem, R. A. & Taylor, B. P. (Hg.): *On TESOL '83. The Question of Control*. Washington D.C., 163 -176.
- Hedge, T. (1985): *Using Readers in Language Teaching*. London.
- Kelly, P. (1990): "Guessing: No Substitute for Systematic Learning of Lexis", *System*, 199 - 207.
- Kern, R. G. (1989): "Second Language Reading Strategy Instruction. Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability", *Modern Language Journal*, 135 - 149.
- Kilian, V. & Borbein, V. (Hg.) (1987): *Fremdsprachen in der Weiterbildung. Schwerpunkt Lesen im Englischkurs*. München.
- Krashen, S. (1989): "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading. Additional Evidente for the Input Hypothesis", *Modern Language Journal*, 440 - 464.
- Li, X. (1988): "Effects of Contextual Cues on Inferring and Remembering Meanings of New Words", *Applied Linguistics*, 402 - 413.
- Lutjeharms, M. (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum.
- Moran, C. & Williams, E. (1993): "Survey Review. Recent Materials for the Teaching of Reading at Intermediate Level and Above", *ELT Journal*, 64 - 84.
- Papalia, A. (1987): "Interaction of reader and text", in: Rivers, W. M. (Hg.): *Interactive Language Teaching*. Cambridge, 70 - 82
- Piepho, H.-E. (1987): „Lesen im VHS-Kurs Englisch“, in: Kilian & Borbein (1987), 13 - 23.
- Röhr, G. (1991): „Bedeutungerschließung aus dem Kontext. Lehren, Lernen und Trainieren“, *Deutsch als Fremdsprache*, 226 - 232.
- Schouten--van Parreren, C. (1990): „Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb“, *Fremdsprache Deutsch*, H. 3, 12 - 16.
- Stoller, F. (1986): "Reading Lab. Developing Low-Level Reading Skills", in: Dubin, Eskey & Grabe (1986), 51 - 76.
- Swaffar, J., Arens, K. & Byrnes, H. (1991): *Reading for Meaning. An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs.
- Weiß, R. (1992): „Fremdsprachliche Weiterbildung in den Unternehmen“, *Grundlagen der Weiterbildung*, 226 - 230.
- Westhoff, G. J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München.
- Williams, E. & Moran, C. (1989): "Reading in a Foreign Language at Intermediate and Advanced Levels with Particular Reference to English", *Language Teaching*, 217 - 228.
- Wodinsky, M. & Nation, P. (1988): "Leaming from Graded Readers", *Reading in a Foreign Language*, 155 - 161.