

Saša Podgoršek  
*Universität Ljubljana, Slowenien*

Peter Paschke  
*Universität Venedig, Italien*

## ENTWICKLUNG DER FACHBEZOGENEN LESEKOMPETENZ FÜR STUDIERENDE GEISTESWISSENSCHAFTLICHER FÄCHER

### Abstract

Studierende der Philosophie und anderer geisteswissenschaftlicher Fächer lernen Deutsch als Fachfremdsprache in erster Linie, um fachbezogene Texte lesen zu können. Speziell konzipierte Lesekurse ermöglichen rasche Fortschritte im Hinblick auf die angestrebte Lesekompetenz. Fachbezogene Texte bieten dabei die Chance, Inhalte in der fremden Sprache leichter zu verstehen, d.h. den interaktiven Prozess des Lesens, die Interaktion von Vorwissen und Textdaten, in besonderer Weise zu nutzen. Der Beitrag zeigt an zwei unterschiedlichen Praxisbeispielen, wie solche Kurse konzipiert werden können. Es werden Praxisbeispiele der Universität Ljubljana, Slowenien und der italienischen Uni-versi-täten Venedig und Padua vorgestellt. Folgende Aspekte werden dabei besonders beleuchtet: Leseaufgaben und Lesestrategien, rezeptive Grammatik, Wortschatzvermittlung (Fachlexik vs. allgemeines Wissenschaftsdeutsch, Übungen, Einsatz von Konkordanzprogrammen). Es werden Wege aufgezeigt, wie man Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer (auch Anfänger) zum Lesen anspruchsvoller Texte in der Fremdsprache Deutsch hinführen und so ihre (rezeptive) Mehrsprachigkeit fördern kann.

**Schlüsselwörter:** Lesekompetenz, Lesestrategien, Fachfremdsprache, Deutsch, Mehrsprachigkeit

## **DEVELOPMENT OF SUBJECT-RELATED READING SKILLS FOR HUMANITIES STUDENTS**

### **Abstract**

Students of philosophy and other humanities subjects learn German as a foreign language primarily to be able to read subject-related texts. Specially designed reading courses enable rapid progress towards the desired reading skills. In particular, subject-related texts offer the opportunity to understand contents in the foreign language more easily, i.e. to take advantage of the interactive process of reading, the interaction of prior knowledge and text data. Two different examples of course designs are presented in the article, from the University of Ljubljana, Slovenia and the Italian Universities of Venice and Padua. The following issues will be discussed: reading tasks and reading strategies, receptive grammar, vocabulary teaching (specific vs. general science vocabulary, exercises, use of concordance programs). The authors describe some possible paths to lead students of humanities (even beginners) to read challenging texts in German as a foreign language and to promote their (receptive) multilingualism.

**Key words:** Reading skills, readings strategies, language for specific purposes, German, multilingualism

## 1. Einführung

Studierende der Philosophie oder anderer geisteswissenschaftlicher Fächer lernen Deutsch als Fremdsprache vor allem, um Texte mit fachlichem Bezug lesen zu können. Eine Beschränkung (oder Konzentration) auf die rezeptive Kompetenz des Lesens und auf bestimmte Themen und Textsorten eröffnet die Chance, relativ rasche, für die Lernenden motivierende Fortschritte zu erzielen und auch anspruchsvolle studienrelevante Texte zu präsentieren. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das fachliche Vorwissen, das die Lernenden mit kompensatorischer Funktion in den Leseprozess einbringen können.

Der Beitrag stellt Praxisbeispiele der Universität Ljubljana, Slowenien und der italienischen Universitäten Venedig und Padua vor, die veranschaulichen sollen, wie Lesekurse dieser Art adressatengerecht gestaltet werden können. Die Kurskonzepte (vgl. Abschnitt 2) unterscheiden sich zwar hinsichtlich Zielgruppe, Fachbezug, Unterrichtsmaterial und vermittelten Fertigkeiten, aber das Lesen steht in beiden Fällen im Vordergrund. Abschnitt 3 präsentiert Leseaufgaben und Lesestrategien vor dem Hintergrund einer interaktiven Konzeption der Lesekompetenz; Abschnitt 4 beleuchtet die Frage der Auswahl und Progression grammatischer Themen und ihrer Vermittlung aus rezeptiver Perspektive; Abschnitt 5 ist dem Thema der Wortschatzvermittlung gewidmet.

## 2. Kurskonzepte

Der Kurs an der Universität Ljubljana ist ein Wahlpflichtfach für Studierende der Philosophie und umfasst im Jahr 60 Unterrichtsstunden (2 SWS). In den Gruppen sitzen meistens 10 bis 15 Studierende mit (in der Regel) slowenischer Muttersprache (siehe Tabelle 1). Hinsichtlich der sprachlichen Kenntnisse sind die Gruppen sehr heterogen; die Vorkenntnisse der Studenten reichen von null (1 oder 2 Studenten pro Gruppe sind Anfänger) bis B1/B2. Unterrichtssprache ist Deutsch, aber auch Slowenisch, vor allem bei der Erklärung der Grammatik und beim Übersetzen der Fachtermini. Im Kurs werden von der Kursleiterin selbst erstellte Materialien verwendet, die auf philosophischen Texten (Primär- und Sekundärliteratur), Lebensläufen, Kurzgeschichten und anderen Texten basieren.<sup>1</sup> Im Mittelpunkt des Kurses steht die Entwicklung des Leseverstehens in Deutsch, darüber hinaus aber auch die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens mit Hilfe von Kurzfilmen oder Videos zur deutschen Kultur und Gesellschaft.

Der an den Universitäten Padua und Venedig eingesetzte Kurstyp ist als Wahlfach für Studierende der Philosophie und anderer geisteswissenschaftlicher Fächer angelegt, richtet sich an Nullanfänger und umfasst 40-50 Unterrichtsstunden. Die Teilnehmerzahl liegt zwischen 20 und ca. 60 Studierenden italienischer Muttersprache. Die Unterrichtssprache ist durchgängig Italienisch, denn Ziel ist der schnelle Erwerb der Lesefertigkeit unter Verzicht auf alle anderen sprachlichen Teilfertigkeiten. Unterrichtsmaterial ist ein speziell entwickeltes Lehrbuch (Paschke, 2007), das Texte aus Geschichte, Kunstgeschichte, Philosophie,

---

1 Als Unterrichtsmaterialien werden auch ausgewählte Teile des Lehrbuchs „Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I“ verwendet (vgl. Podgoršek 2015b).

Archäologie, Literaturwissenschaft usw. mit Elementen der Hochschulkommunikation verbindet (Uni-Homepage, OPAC-Benutzeroberfläche, Veranstaltungskommentar).<sup>2</sup>

**Tabelle 1:** Vergleich der beiden Kurstypen

	<b>Universität Ljubljana</b>	<b>Universität Venedig/Padua</b>
<b>Zielgruppe</b>	Philosophie-Studierende Heterogene Kleingruppen Unterrichtssprache Deutsch und Slowenisch	Studierende der Geisteswissenschaften Nullanfänger in Deutsch Unterrichtssprache Italienisch
<b>Fachbezug</b>	Philosophie	Geisteswissenschaften
<b>Material</b>	selbst erstellte Materialien mit philosophischen Texten, Lebensläufen usw.	Lehrbuch „Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften“
<b>Fertigkeiten</b>	Leseverstehen und andere sprachliche Fertigkeiten	nur Leseverstehen

### 3. Leseaufgaben und Lesestrategien

Lesen, sowohl in der Mutter- wie in der Fremdsprache, wird seit den 1980er Jahren als interaktiver Prozess modelliert (vgl. Carrell et al., 1988), bei dem datengeleitete, d.h. vom Text ausgehende Prozesse (bottom up) und wissens- bzw. erwartungsgestützte Prozesse (top down) ineinandergreifen.<sup>3</sup> Die datengeleiteten Prozesse betreffen dabei vorrangig untere Verarbeitungsebenen wie Worterkennung und syntaktische Analyse, während das Vorwissen des Lesers vor allem bei der semantischen Verarbeitung gefordert ist. D.h. Bedeutung steckt nicht im Text selbst, sondern wird in der Interaktion von Text und Leser konstruiert. Zugleich jedoch interagieren die verschiedenen Verarbeitungsebenen, z.B. kann die inhaltliche Verarbeitung die Worterkennung unterstützen oder die syntaktische Analyse beeinflussen.

Inhaltliches Vorwissen spielt eine wichtige Rolle für das Leseverstehen, wie zahlreiche Studien gezeigt haben (einen Überblick bieten Davis/Huang/Yi, 2017, S. 229). Gemeinsam mit den entsprechenden Erwartungen an einen Text kann es eine kompensatorische Funktion übernehmen, wenn – wie beim Lesen in der Fremdsprache üblich – Störungen auf den unteren Verarbeitungsebenen auftreten. Ein solches Inferieren als Lesestrategie ist zwar risikobehaftet, spielt aber bei der hier thematisierten fachbezogenen Lesekompetenz eine wichtige Rolle, denn die Auswahl der Lesetexte orientiert sich am Studienfach bzw. an den thematischen Interessen und Vorkenntnissen der Lernenden. Oftmals geht es eher um das Wiedererkennen von bekannten Inhalten als um die lesende Aneignung von gänzlich neuen Themen. Fachbezogenes Lesen unterscheidet sich in dieser Hinsicht von einem Lesen im

<sup>2</sup> Nicht vorgestellt wird der Kurstyp für fortgeschrittene Lernende, in dem ein anderes Lehrbuch (Paschke 2009a) zum Einsatz kommt.

<sup>3</sup> Eine knappe Einführung in die Leseforschung und ihre Rolle für die DaF-Lesedidaktik bietet Lutjeharms (2010). Zur kognitionspsychologischen Modellierung des Lesens vgl. auch Pollitt/Taylor 2006, Strohner 2006, zur Relevanz für DaF-Lesekurse vgl. Paschke 2009c, 2011.

interkulturellen Fremdsprachenunterricht, wo fremde landeskundliche Inhalte dargeboten werden. Wissensgestütztes Inferieren und Hypothesenbilden ist in fachbezogenen Lesekursen daher eine bevorzugte Lesestrategie.

Eine solche Kompensation funktioniert aber nur in einem mittleren, sensiblen Bereich. Sind die unteren Verarbeitungsebenen allzu defizitär, dann entgleist das Leseverstehen trotz inhaltlichen Vorwissens: entweder im Sinne eines Steckenbleibens in der Dekodierung (unter Ausblendung inhaltlichen Vorwissens) oder als abgehobenes Inferieren, das kaum durch Textdaten abgesichert ist. Empirische Studien deuten darauf hin, dass inhaltliche Vorkenntnisse bei rudimentärer Lesefertigkeit nicht sinnvoll eingesetzt werden können („threshold hypothesis“), während das Leseverstehen bei sehr gut ausgebildeter Lesefertigkeit möglicherweise auch ohne inhaltliche Vorkenntnisse erreicht werden kann (Clarke, 1980, Clapham, 1996, vgl. Paschke, 2009c). Auch neuere empirische Studien (Usó-Juan, 2006) bestätigen, dass die Sprachkenntnisse eine bestimmte Schwelle überschreiten müssen, damit fachliches Vorwissen kompensatorisch eingesetzt werden kann, aber dass diese Schwelle dynamisch ist, d.h. umso niedriger liegt, je größer die individuellen inhaltlichen Vorkenntnisse sind. In einem fachbezogenen Lesekurs gilt es daher, die Lücke zwischen den sprachlichen Anforderungen eines Lesetextes bzw. einer Leseaufgabe und der tatsächlichen Lesefertigkeit jeweils so zu kalibrieren, dass die Lernenden sie durch den kompensatorischen Einsatz ihres (fachlichen) Vorwissens überbrücken können.

Im Folgenden werden anhand von drei Beispielen Leseaufgaben und Lesestrategien dargestellt. Ein Beispiel aus dem Lesekurs für Italiener ist die historische Zeittafel zur römischen Geschichte (Abb. 1), die bereits in der zweiten Kurswoche präsentiert werden kann.

Die Leseaufgabe besteht im Wiedererkennen von historischen Ereignissen, die in der Regel zum Vorwissen italienischer Abiturienten bzw. von Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer gehören. Das Wiedererkennen wird gestützt durch Eigennamen, Kognaten und Jahreszahlen. Die Zuordnungsaufgabe hilft beim Erschließen der Bedeutung weiterer Schlüsselwörter (Bündnis, Ermordung, Eroberung usw.) und stellt zugleich sicher, dass die Hypothesen der Leser an das sprachliche Material zurückgekoppelt werden.

**Lesetext T12: Zeittafel zur römischen Geschichte**

*Übung 6: La cronologia raccoglie alcuni eventi della storia romana. Quali riconoscete? Compilate la tabella con gli equivalenti tedeschi.*

753 v. Chr.	Gründung Roms (nach Varro)
396	Eroberung der etruskischen Stadt Veji durch die Römer
ca. 390/387	Niederlage der Römer an der Allia, Eroberung Roms durch die Kelten
280-275	Krieg gegen Pyrrhos, König von Epirus
264-241	1. Punischer Krieg (260 römischer Seesieg bei Mylae; 241 Sieg bei den Ägatischen Inseln)
218-201	2. Punischer Krieg (Siege Hannibals am Trasimenischen See 217 und bei Cannae 216)
149-146	3. Punischer Krieg (Zerstörung Karthagos; Einrichtung der Provinz <i>Africa</i> )
113-101	Einfälle der Germanen (Niederlagen der Römer bei Noreia und Arausio)
73-71	Sklavenaufstände in Italien unter der Führung des Spartacus
60	Bündnis zwischen Pompeius, Caesar und Crassus zur Durchsetzung ihrer politischen Interessen (Triumvirat)
58-52	Eroberung Galliens durch Caesar
49	Bürgerkrieg
44	Ermordung Caesars

Quelle: H.-J. Gehrke/ H. Schneider: Geschichte der Antike. Ein Studienbuch, Stuttgart: Metzler 2006 (2. Aufl.), S. 482f (ausgewählt und bearbeitet)

alleanza	das Bündnis	isola/e	die
assassinio	die	lago	der
conquista	die	mare	die
distruzione	die	re	der
fondazione	die	rivolta/e	der
guerra	der	sconfitta/e	die
guida	die	vittoria/e	der
invasione/i	der		

**Abb. 1:** Zeittafel zur römischen Geschichte (Paschke, 2007, S. 34)

Ein weiteres Beispiel ist der Text "Wo fängt der Balkan an?" von Slavoj Žižek (siehe Abb. 2) aus dem slowenischen Lesekurs. Die Fragestellung ist den Studierenden meistens schon bekannt. Bei der Arbeit mit dem Text wird das Drei-Phasen-Modell angewendet. In der Phase vor dem Lesen geht es um die inhaltliche Vorentlastung: Das Vorwissen der Studierenden wird aktiviert, indem sie sich einen Auszug aus einem Interview mit Žižek ansehen und im Gespräch Vermutungen darüber anstellen, wie der berühmte slowenische Philosoph die im Titel des Textes gestellte Frage beantwortet haben könnte. Bei mangelndem Vorwissen der Studierenden werden vor dem Lesen die Begriffe "Balkan" und "Mitteleuropa" anhand einer Landkarte besprochen. Dann folgt die zweite Phase, das sog. authentische Lesen (vgl. Buttaroni / Knapp, 1997), bei dem das globale Textverständnis im Vordergrund steht. Die Studierenden lesen den Text (ohne Hilfsmittel wie z.B. Wörterbuch) mehrmals aufmerksam durch, um innerhalb kurzer Zeit das Textverständnis merklich zu verbessern. Der Text von Žižek enthält viele Internationalismen und geografische Bezeichnungen, die (ähnlich wie im vorigen Textbeispiel) eigentlich nur wiedererkannt werden müssen.

## Slavoj Žižek

### Wo fängt der Balkan an?

- 1 [...] Die übliche Reaktion eines Slowenen wäre folgendermaßen: Nein, Slowenien gehört nicht zum
- 2 Balkan, wir sind Mitteleuropa. Der Balkan ist da unten, er beginnt in Kroatien oder in Bosnien; wir
- 3 Slowenen sind die letzte Schwelle, das letzte Bollwerk der wahren westeuropäischen Zivilisation gegen
- 4 den Wahnsinn des Balkans. Diese Distanzierung konfrontiert uns mit der ersten unter den zahlreichen
- 5 Paradoxien des Balkans: Er war geographisch nie genau umgrenzt, und es scheint so, als ob man
- 6 niemals eine definitive Antwort auf die Frage „Wo fängt der Balkan an?“ erwarten könnte.

Quelle: Žižek, S. (1999): Liebe deinen Nächsten? Nein, Danke! Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne. Berlin: Volk und Welt, S. 7.

**Abb. 2:** Arbeitsblatt mit dem Lesetext (Ausschnitt) (Podgoršek, 2017 )

In der dritten Phase folgt das analytische Lesen, bei dem die Aufmerksamkeit der sprachlichen Wahrnehmung auf bestimmte Details gelenkt wird. Dieses Arbeitsprinzip wird als "Suche ...x..." bezeichnet. Das "x" steht für sprachliche Elemente aus verschiedenen Bereichen, wie z.B. Wortschatz, Morphologie, Syntax (vgl. Buttaroni/Knapp, 1997). Es können unterschiedliche sprachliche Übungen daraus entstehen, wie z.B. ein Glossar. Nach dem Lesen werden die Studierenden zur Diskussion über die Titelfrage angeregt. Wenn die zu behandelnden Themen sorgfältig ausgewählt werden, kann sich das, wie die Arbeit mit dem Žižek-Text gezeigt hat, sehr positiv auf die Motivation der Studierenden auswirken, was ein wichtiges Ziel der Lesekurse darstellt.



Wie unterschiedlich das kompensatorisch eingebrachte Wissen sein kann, zeigt ein weiteres Textbeispiel (Abb. 3) aus dem italienischen Lesekurs, das am Anfang der zweiten Kurshälfte, d.h. nach 20-25 Stunden Unterricht behandelt wird. Eine erste Aufgabe knüpft an erwartbares Textsortenwissen an und fordert dazu auf, beschreibende und interpretierende Textteile zu lokalisieren. In einem zweiten Schritt sollen sodann im Einzelnen die beschriebenen Bildelemente gefunden werden. Hierbei fungiert das Bild selbst als „Vorwissen“. Schließlich soll die interpretatorische These der Autorin bestimmt werden.

**Lesetext T29: Kathrin Höltge – Das Mädchen mit dem Weinglas**



Das Mädchen mit dem Weinglas

Jan Vermeer  
van Delft  
(1632–1675)

Leinwand, 78 x 67 cm

Das Herzog Anton Ulrich-Museum (HAUM) in Braunschweig besitzt mit seinen etwa 170.000 Kunstwerken, von Werken ägyptischer Kunst bis heute, eine der bedeutendsten Kunstsammlungen in Deutschland. Das berühmteste Gemälde des HAUM ist „Das Mädchen mit dem Weinglas“

5 von Jan Vermeer.

Genauso harmlos wie der Titel des Bildes erscheint uns zunächst die dargestellte Szene. Ein junges Mädchen hält ein Weinglas in der Hand und blickt uns lachend an. Ihr Kavalier ermuntert sie zum Trinken. Die Szene spielt in einem vornehmen holländischen Interieur des 17. Jahrhunderts. 10 Aber der Genuss von Wein, und das auch noch in Herrengesellschaft, gilt damals als unmoralisch. Der Mann im Hintergrund ist offenbar schon berauscht. Seine Haltung steht für die negative Eigenschaft der Faulheit. Und auch das offene Lachen des Mädchens passt nicht zu einer feinen Gesellschaft. Der Kontrast zwischen dem vornehmen Ambiente und dem 15 ausschweifenden Verhalten der Dargestellten unterstreicht die moralische Aussage des Bildes.

Quelle: [www.braunschweig2010.de](http://www.braunschweig2010.de) (2005; bearbeitet)

**Abb. 3** Jan Vermeer: Das Mädchen mit dem Weinglas (Paschke, 2007, S. 98)

Im Lehrbuch folgt eine zweite, gegensätzliche Interpretation desselben Gemäldes (l'art pour l'art), die einer DuMont-Kunstgeschichte entnommen ist. In diesem Fall kann ein Vorwissen eingebracht werden, das durch den zunächst rezipierten Lesetext aufgebaut worden ist. Eine solche sukzessive Vertiefung ein und desselben Themas wurde von Krashen (2004) als „narrow reading“ propagiert. Auch die wiederholte Präsentation derselben Textsorte (z.B. Vorlesungskommentar, biografischer Abriss) kann die Leseaufgabe erleichtern. In jedem Fall hat die Erfahrung der Lerner, dass sie ihr Vorwissen erfolgreich in den Leseprozess einbringen können, positive motivationale Effekte.




## 4. Grammatik

Die Grammatikvermittlung in Lesekursen für Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer weist zwei Besonderheiten auf: a) eine spezifische Auswahl und Progression der morphosyntaktischen Phänomene; b) eine rezeptive Perspektive auf die Grammatik.

Wissenschaftliche Prosa zeichnet sich durch ein gehäuftes Auftreten bestimmter syntaktischer Phänomene aus (vgl. Beneš, 1981, Wiese, 2001, Paschke, 2009c), z.B. durch eine starke Tendenz zur Nominalisierung<sup>4</sup>. Titel von Veröffentlichungen etwa können ohne vollständige Kenntnis der nominalen Flexion, einschließlich des (attributiven) Genitivs, kaum entschlüsselt werden. Dieser muss daher schon in den ersten Stunden eines Anfänger-Lesekurses eingeführt werden. Erheblich früher als in kommunikativen Kursen sind auch komplexe Linksattribute in Nominalphrasen zu präsentieren, die z.B. in Fremdwortdefinitionen (vgl. Abb. 4) gehäuft auftreten<sup>5</sup>. Die Deagentivierung, ein weiteres Merkmal wissenschaftlicher Prosa, hat zur Folge, dass Passiv und Passivumschreibungen früh zu behandeln sind. Bei Verbletztsätzen empfiehlt sich der Einstieg über die hochfrequenten Relativsätze.

**Grammatik G39: Parentesi nominale e posizione degli attributi**

*Übung 4: a) Completate lo schema con altri sintagmi tratti da T35 (nomi preceduti da aggettivi/ participi attributivi, a loro volta preceduti da complementi). b) La prima frase contiene due sintagmi preposizionali introdotti da von. Perché uno si colloca nella parentesi (von R. Steiner) e l'altro fuori (vom Menschen)? c) Traducete le definizioni del brano T35.*

Nominalklammer			
artico- colo	complemento ← aggettivo attributivo	nome	sintagma preposiz. sintagma nominale
die	von R. Steiner (1861-1925) begründete 	Lehre	vom Menschen
eine	in der Medizin angewandte	Methode	zur Blutunter- suchung
∅	an einer Fachschule <u>ausgebildet</u> er	Chemiker	
∅	zur Muttersprache gewordene	Misch- sprache	aus einer Eingeborenen- sprache und einer europäischen Sprache

**Abb. 4:** Erweiterte Linksattribute in der Nominalklammer (Paschke, 2007, S. 127)

4 Untersucht wurden diese Merkmale schon von der systemlinguistischen Fachsprachenforschung der 1950er bis 1970er Jahre, welche Fachsprache als Inventar von Fachlexik und morphosyntaktischen Strukturen begriff. Später hat sich die Fachsprachenforschung pragma- und kognitionslinguistischen Fragestellungen zugewandt (vgl. Roelcke, 2005), die für die hier behandelte Frage der Grammatikvermittlung allerdings nicht weiter von Interesse sind.

5 In einer vorhergehenden Leseaufgabe müssen 18 Fremdwörter (darunter: Anthroposophie, Chemotechniker, Kolloidreaktion und Kreolsprache) ihren Definitionen aus dem "Wahrig Fremdwörterlexikon" zugeordnet werden.

Alle Grammatikthemen sind in einem Lesekurs zudem aus rezeptiver Perspektive darzustellen (vgl. Heringer, 1987, Paschke, 2009b). D.h. die Lernenden gehen den Weg von der Form zur Funktion (Dekodierung), nicht umgekehrt (Enkodierung). Dies ist einerseits eine Erleichterung und hat andererseits spezifische Konsequenzen, z.B. die Beschäftigung mit Ambiguität (z.B. ist der Artikel „dem“ hinsichtlich Numerus und Kasus eindeutiger als etwa „der“, vgl. Abb. 5) und mit Redundanz (die Adjektivendung nach „dem“ ist redundant, während diejenige nach dem Artikel „die“ den Numerus anzeigt, vgl. ebd.).

*Übung 14: Se preceduto da der, die das, l'aggettivo contribuisce poco al riconoscimento di caso e numero. Qualche volta però questo contributo è prezioso. Completate per scoprire quando.*

dem	→ alten	→ Stil m. / Kloster n.	dat.	sing.
das	→ alte	→ Kloster n.	nom./acc.	
des	→ alten	→ Textes m. / Klosters n.		
die	→ alte	→ Zeit f.		
	→ alten	→ Texte m. / Zeiten f. / Klöster n.		
den	→ alten	→ Text m.		
		→ Texten m. / Zeiten f. / Klöstern n.		
der	→ alte	→ Text m.		
		→ Zeit f.		
	→ alten	→ Texte m. / Zeiten f. / Klöster n.		

**Abb. 5:** Die rezeptive Perspektive in der Flexion der Nominalphrase (Paschke, 2007, S. 82)

## 5. Wortschatz

Beim Wortschatz gilt es, einerseits eine (repräsentative) Auswahl zu treffen, die den Zugang zu möglichst vielen Texten eröffnet, andererseits Erklärungen und Übungen anzubieten, welche die Erschließung und Memorierung von Vokabeln erleichtern.

Wenn sich der Lesekurs an Anfänger mit einem relativ breiten Fächerspektrum wendet, liegt es nahe, nicht vorrangig Fachterminologie auszuwählen, sondern allgemeinsprachliches und fächerübergreifendes Vokabular, wie Erk (1972, 1975, 1982, 1985) es in mehreren Untersuchungen zur Lexik des Wissenschaftsdeutschen zusammengestellt hat. Dafür sprechen auch die von Ehlich (1999) angeregten Forschungen zum alltäglichen Wissenschaftsdeutsch. Demzufolge bereitet der (oftmals griechisch-lateinische) Fachwortschatz dem fachlich gebildeten Leser weniger Probleme als Begriffe, die aus der Alltagssprache in den wissenschaftlichen Diskurs übernommen wurden (sich durchsetzen; daraus ableiten, dass; Zusammenhang; zusammenfallen; ausgehen von usw.). In den in Venedig und Padua angebotenen Lesekursen wurde das allgemeine Wissenschaftsdeutsch behutsam ergänzt durch Vokabeln mit geisteswissenschaftlichem Bezug, etwa aus den Bereichen Geschichte, Religion, Biographie, Buchwesen (*Bürger, erobern, Jude, Kaiser, Untergang, Ausstellung, Sünde, sich aufhalten, Ausland, heiraten, Reise, herausgegeben von* usw.). Besonderes Augenmerk liegt auf Funktionswörtern (Präpositionen, Konjunktionen und anderen Konnektoren, Proformen, Fragewörtern u.a.), da sie sich durch hohe Frequenz und Reichweite auszeichnen. Es ist (lern)

ökonomischer, unbekannte Inhaltswörter aus im Kontext präsenten Funktionswörtern zu erschließen als umgekehrt, denn Funktionswörter bilden eine kleine, nahezu geschlossene Klasse, während Inhaltswörter zahlenmäßig unbegrenzt sind.

**Lesetext T16: Sprichwörter**

Übung 1: *Abbinare i proverbi tedeschi ai loro equivalenti italiani. (alla pagina successiva). Cercate le forme verbali (3<sup>a</sup> sing., 3<sup>a</sup> pl., infinito). Che cosa significa man?*

Es ist nicht alles Gold, was glänzt.    Schlafende Hunde soll man nicht wecken.  
Zeit ist Geld.  
Keine Regel ohne Ausnahme.    Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.  
Die Zeit heilt alle Wunden.    Man kann nicht zwei Herren dienen.  
Ende gut, alles gut.  
Eine Hand wäscht die andere,    Man muss die Feste feiern, wie sie fallen.  
Aller Anfang ist schwer.    Der Apfel fällt nicht weit vom Baum.  
Alle Straßen führen nach Rom.    Geld öffnet alle Türen.  
Übung macht den Meister.

1. Bisogna far la festa quando cade il santo. 2. Il denaro apre tutte le porte. 3. Il frutto non casca lontano dall'albero. 4. Il tempo cura ogni piaga. 5. Il tempo è denaro. 6. L'esercizio fa il maestro. 7. La parola è d'argento, il silenzio d'oro. 8. Nessuna regola senza eccezione. 9. Non svegliare il can che dorme. 10. Non è tutto oro quel che luccica. 11. Non si possono servire due padroni. 12. Ogni principio è difficile. 13. Tutte le strade conducono a Roma. 14. Tutto è bene quel che finisce bene. 15. Una mano lava l'altra.

Abb. 6: Sprichwörter mit Entsprechungen im Italienischen (Paschke, 2007, S. 51-52)

Zu den Verfahren, welche die Erschließung von Vokabeln erleichtern, gehören z.B. Zuordnungsübungen wie die in Abschnitt 3 (Abb. 1) gezeigte. Dadurch, dass eine bestimmte Anzahl an L1-Äquivalenten vorgegeben ist, lassen sich kontextgestützte Inferenzen leichter verifizieren und absichern. Auch Hinweise und Übungen, die das Augenmerk auf Wortfamilien

und ihr gemeinsames Basismorphem lenken (z.B. *Einleitung, leiten, Leiter, Leitmotiv...*) oder die Wortbildungsverfahren bewusst machen, sind geeignet, die semantische Erschließung unbekannter Lexeme zu fördern. Eine Befragung von Studierenden zu verschiedenen Vokabelübungen (Paschke, 2010) hat gezeigt, dass diejenigen Übungen am beliebtesten sind, bei denen die Arbitrarität des sprachlichen Zeichens „überwunden“ wird, d.h. bei denen die Vokabel mit schon bekannten (deutschen, italienischen oder englischen) Lexemen in Beziehung gesetzt wird (Wortfamilien, Lehnübersetzungen wie *Ein-fluss/in-fluenza, aus-stellen/es-porre* und Kognaten, vgl. Abb. 6 und dazu die Übung in Abb. 7).

*Übung 2: A quale parola inglese o italiana assomigliano le seguenti voci?*

alles	all	öffnen	
s Ende	the end	e Regel	
fallen		schlafen	
r Apfel		s Silber	
s Gold		soll (<sollen)	shall
gut		e Straße	
e Hand		e Tür	
heilen	to heal, health	was	
kann (<können)		waschen	
machen		wecken	
r Meister		e Wunde	the wound

**Abb. 7:** Erschließung von deutsch-englischen Kognaten (Paschke, 2007, S. 51f, Ausschnitt)

Wie bereits erwähnt, ist beim Wortschatz eine möglichst repräsentative Auswahl zu treffen. Dies kann einerseits durch den Kursleiter/die Kursleiterin geschehen, andererseits können aber auch die Studierenden dazu angeleitet werden, selbst Glossare anzulegen. Ein Beispiel für diesen prozessualen Ansatz ist die Arbeit am Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ von Immanuel Kant (siehe Abb. 8).

## Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

1 Suchen Sie entsprechende deutsche Begriffe für die fettgedruckten Begriffe in der slowenischen Übersetzung.

### Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

### »Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenje?»

Razsvetljenje je ÷lovekov izhod iz **nedoletnosti**, ki je je kriv sam. Nedoletnost je **nezmožnost** posluŹevati se svojega **razuma** brez vodstva po kom drugem. **Krivda** za to nedoletnost pa je lastna, ÷e **vzrok** zanjo ne zadeva pomanjkanja razuma, temveç **odločnosti** in **poguma**, da bi se ga ÷lovek posluŹeval brez tujega vodstva. Sapere aude! Bodi **pogumen**, posluŹuj se svojega lastnega razuma, je torej geslo razsvetljenstva.«<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Übersetzung ins Slowenische von Mirko Hribar. Filozofski Vestnik VIII, 1/1987.

**Abb. 8:** Arbeitsblatt mit dem Lesetext (Ausschnitt) (Podgoršek, 2017)

Eine mögliche Herangehensweise ist der kontrastive Vergleich von Originaltext und Übersetzung mit dem Auftrag, die in der Übersetzung fett markierten Schlüsselwörter im Originaltext zu suchen, herauszuschreiben und ein Glossar anzulegen. Eine andere Möglichkeit ist die Durchführung einer Analyse mithilfe eines Konkordanzprogramms, wenn der Text digital vorliegt. Dabei wird eine Liste der häufigsten Wörter erstellt. Ein Beispiel für die Rohdaten einer solchen Analyse des Kant-Textes ist in der Tabelle 2 zu sehen. Das Wort „der“ kommt im Text am häufigsten vor, es steht auf dem ersten Platz, das Wort „die Aufklärung“ auf dem 23. Platz, es kommt 16 mal vor.

**Tabelle 2:** Die ersten 23 Wörter der Häufigkeitsanalyse der Wörter im Text „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (Quelle: Podgoršek, 2017)

Platz	Frequenz (=f)	Wort
1.	79	der
2.	65	zu
3.	55	und
4.	50	die
5.	41	ist
6.	37	sich
7.	32	er
8.	31	in
9.	31	nicht
10.	29	ein
11.	26	das
12.	24	von
13.	23	den
14.	22	selbst
15.	21	es
16.	21	sie
17.	20	seiner
18.	19	aber
19.	18	als
20.	17	auch
21.	17	des
22.	17	so
23.	16	Aufklärung

Die Rohdaten werden von den Studierenden individuell analysiert mit dem Ziel, ein Fachglossar zum Text zu erstellen. Wichtig ist, dass sie lernen, zwischen allgemeinem Wortschatz, Fachwortschatz und Funktionswörtern zu unterscheiden. Abhängig vom Sprachwissen erstellen Studierende unterschiedliche Listen, in der Tabelle 3 und 4 sind zwei Beispiele zu sehen. Die individuellen Listen werden im Plenum diskutiert, jedes einzelne Wort wird im Kontext analysiert und erst dann werden die entsprechenden Übersetzungen gesucht (siehe Tabelle 5 für die Endfassung des Glossars).

**Tabelle 3:** Beispiel vom Glossar des Studenten A (Ausschnitt, Quelle: Podgoršek, 2017 ).

Platz	Frequenz (=f)	Student A
1.	16	Aufklärung
2.	12	Freiheit
3.	12	Menschen
4.	11	Unmündigkeit
5.	9	Vernunft
6.	7	Der
7.	6	Räsonniert

**Tabelle 4:** Beispiele vom Glossar des Studenten B (Ausschnitt, Quelle: Podgoršek, 2017 ).

Platz	Frequenz (=f)	Student B
1.	22	selbst
2.	20	seiner
3.	16	Aufklärung
4.	12	öffentlich
5.	12	Freiheit
6.	12	Menschen
7.	11	Unmündigkeit

**Tabelle 5:** Endfassung des Glossars (Ausschnitt, Quelle: Podgoršek, 2017 ).

Deutsch	Slowenisch
selbst	sam
Selbst, das	sebstvo
Aufklärung, die	razsvetljenstvo
öffentlich	javen
Freiheit, die	svoboda
Mensch, der, -en, -en	človek
Unmündigkeit, die	nedoletnost
Vernunft, die	um

Bei dieser Wortschatzarbeit üben die Studierenden detailliertes Lesen, und es wird ihnen bewusst, dass die einzelnen Begriffe erst aus dem Kontext heraus verstanden werden können. Systematische Textarbeit mithilfe von Wörterbüchern, Grammatiken und Softwareprogrammen<sup>6</sup> hilft den Studierenden, ihre Fähigkeit zur selbständigen Erarbeitung des Fachwortschatzes zu entwickeln.

<sup>6</sup> Eine Übersicht über den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologie im Fachfremdsprachenunterricht in Slowenien bietet Podgoršek (2015).



## **6. Schluss**

Der vorliegende Beitrag hat versucht zu zeigen, wie die fachbezogene Lesekompetenz von Studierenden geisteswissenschaftlicher Fächer entwickelt werden kann. Durch die Beschränkung bzw. Konzentration auf die Lesefertigkeit, dank Nutzung fachbezogenen Vorwissens der Studierenden und mittels gezielter Übungen und Aufgaben lassen sich rasche Fortschritte erzielen. Aus institutioneller Sicht (Konzeption von Studiengängen) bieten Lesekurse somit den Vorteil, trotz beschränkter Deutsch-Stundenzahl eine studienrelevante Sprachkompetenz erreichen zu können. Aus Lernericht sorgen die spürbare Kompetenzerweiterung und die Möglichkeit, eigenes Vorwissen in den Leseprozess einzubringen, für positive motivationale Effekte. In sprachpolitischer Hinsicht schließlich sind Lesekurse ein effektiver Beitrag zur allseits postulierten (rezeptiven) Mehrsprachigkeit.

## Literatur

- Beneš, E. (1981). Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In T. Bungarten (Hg.), *Wissenschaftssprache: Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription* (S. 185-212). München: Fink.
- Buttaroni, S. & Knapp, A. (1997). *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Hueber: Ismaning.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D.E. (Hg.) (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M. A. (1980). The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - Or When Language Competence Interferes with Reading Performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203-209.
- Davis, D. S., Huang, B. und Yi, T. (2017). Making Sense of Science Texts: A Mixed-Methods Examination of Predictors and Processes of Multiple-Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52, 227-252.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26, 3-24.
- Erk, H. (1972). *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Verben - Frequenz und Verwendungsweise*. München: Hueber.
- Erk, H. (1975). *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Substantive - Frequenz und Verwendungsweise*. München: Hueber.
- Erk, H. (1982). *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Adjektive, Adverbien und andere Wortarten - Frequenz und Verwendungsweise*. München: Hueber.
- Erk, H. (1985). *Wortfamilien in wissenschaftlichen Texten*. München: Hueber.
- Heringer, H.J. (1987). *Wege zum verstehenden Lesen: Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Krashen, S. D. (2004). The Case for Narrow Reading. *Language Magazine*, 3, 17-19.
- Lutjeharms, M. (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen und C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Teil 1. Ein internationales Handbuch* (976-982). Berlin: De Gruyter.
- Paschke, P. (2007). *Leggere il tedesco per gli studi umanistici. Principianti/ Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Anfänger*. Venezia: Cafoscarina.
- Paschke, P. (2009a). *Leggere il tedesco per gli studi umanistici. Progrediti/ Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Fortgeschrittene*. Venezia: Cafoscarina.

- Paschke, P. (2009b). Lesekurse Deutsch an Philosophischen Fakultäten in Italien. Ein Vorschlag zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In S. Serena & D. Lévy-Hillerich (Hg.): *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung* (S. 181-205). Roma: Aracne Editrice.
- Paschke, P. (2009c). Verstehensleistungen: theoretische Modellierung, empirische Erforschung und didaktische Umsetzung in universitären Anfänger-Lesekursen. In M. Kaiser (Hg.), *Generation Handy – wortreich sprachlos* (139-153). Milano: Mimesis.
- Paschke, P. (2010). Wortschatzvermittlung in Lesekursen für Studierende der Geisteswissenschaften. *IDV-Magazin 82*, 119-124. <http://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin82.pdf> (abgefragt am 27.10.2017).
- Paschke, P. (2011). Malebenschnell Deutsch lesen lernen? Lesekurse für Geisteswissenschaftler. *Bollettino dell'AIG 4*, 207-212. [http://www.associazioneitalianagermanistica.it/rivista\\_aig/baig4/\(19\)%20Paschke.pdf](http://www.associazioneitalianagermanistica.it/rivista_aig/baig4/(19)%20Paschke.pdf) (abgerufen am 27.10.2017).
- Podgoršek, S. (2015a). Informacijska in komunikacijska tehnologija pri pouku tujega jezika stroke = Information and Communication Technology in LSP Instruction. In V. Jurkovič und S. Čepon (Hg.), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji* (S. 85-20). Ljubljana: SDUTSJ. <http://www.sdutsj.edus.si/RaziskovanjeTJSvSloveniji.pdf> (abgefragt am 27.10.2017).
- Podgoršek, S. (2015b). *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe I = Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Podgoršek, S. (2017). *Deutsch für Philosophen I*. Unveröffentlichtes Kursmaterial.
- Pollitt, A. und Taylor, L. (2006). Cognitive psychology and reading assessment. In M. Sainsbury, C. Harrison und A. Watts (Hg.), *Assessing reading: from theories to classrooms* (S. 38-49). Slough: National Foundation for Educational Research.
- Roelcke, T. (2005). *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Strohner, H. (2006). Textverstehen aus psychologischer Sicht. In H. Blühdorn, E. Breindl und U. H. Waßner (Hg.), *Text - Verstehen: Grammatik und darüber hinaus* (S. 187-204). Berlin: De Gruyter.
- Usó-Juan, E. (2006). The Compensatory Nature of Discipline-Related Knowledge and English-Language Proficiency in Reading English for Academic Purposes. *The Modern Language Journal 90*(2), 210-227.
- Wiese, I. (2001). Geistes- und sozialwissenschaftliche Fachtexte. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici und H.-J. Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 544-549). Berlin: de Gruyter.
- BBerlinBerlin: de Gruyter zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 544-549.