MAIK BÖING

Sachtexte im Französischunterricht

Herausforderungen – Potenziale – Einsatzmöglichkeiten

Ob Zeitungsartikel, Smartphone-Apps oder Schilder – Sachtexte begegnen Schülerinnen und Schülern überall. Niemand liest sie wie einen Roman. Das sollte auch für Sachtexte in der Fremdsprache gelten. Lesestrategien und Erschließungswege müssen sich der Textgattung anpassen.

Sachtexte begegnen den Schülerinnen und Schülern im Französischunterricht von Anfang an. In den ersten Lernjahren sind sie eher spärlich in Lektionstexte eingebettet, im Laufe der Jahre gewinnen sie jedoch zunehmend an Bedeutung – nicht zuletzt, weil es sich um authentische Texte handelt, die einen Zugang zu den „Kulturen" und „Kulturräumen" der Zielsprache ermöglichen. Doch seien wir mal ehrlich: Sachtexte sind nicht der „Renner" im Unterricht. Vielleicht liegt das daran, dass die Herangehensweise an Sachtexte im Französischunterricht oft dieselbe ist wie bei literarischen Texten – obwohl sich beide in ihrer Textfunktion grundlegend unterscheiden. So machen Lernende in ihrem Lesebewusstsein und ihrer Lesegewohnheit vielfach keinen Unterschied, ob sie einen Sachtext oder einen literarischen Text vor sich liegen haben und vollziehen die Textlektüre in identischer Weise. Dabei muss ein Sachtext grundlegend anders gelesen werden als ein literarischer Text! An ihn stellt man bei der freiwilligen privaten Lektüre schließlich auch andere Erwartungen als an einen Roman. Sachtexte verlangen deshalb andere Lesestrategien, Leseprinzipien und Erschließungswege, auch in der Schule (vgl. Leisen 2009).

Sachtexte und Schülerinteressen

Warum lesen Jugendliche überhaupt Sachtexte? Welche Sachtexte lesen sie freiwillig in ihrer Freizeit, welche „lehrergesteuert" in der Schule? Seit einigen Jahren versucht die lesebiografische Forschung sich diesen Fragen zu nähern (z. B. Graf 2002 und 2003). Die Ergebnisse dieser Studien hinsichtlich der Erwartungshaltung an Sachtexte lassen sich wie folgt auf den Punkt bringen:
„Jugendliche erwarten, dass

- sie dank dieser Texte – vor allem unter Gleichaltrigen – mitdiskutieren können und als gleichberechtigt akzeptiert werden;
- die Lektüre von Sachtexten ihnen hilft, alltägliche Aufgaben und Verpflichtungen zu meistern;
- sie (…) ihr verfügbares Wissen erweitern und dass sich dadurch bessere Möglichkeiten der eigenen Meinungsbildung eröffnen." (Baurmann 2009: 31)

Sachtexte in Freizeit und Schule

Ergebnisse der Studie von Becker-Mrotzeck (2005) zur Thematik „Universum der Textsorten in Schülerperspektive"

liefern darüber hinaus Einblicke in die interessengeleitete Freizeit-Lektüre im Vergleich zu vorgegebenen Lektüren in schulischem Rahmen (vgl. **Abb. 1**, rechts): Die befragten Jugendlichen gaben an, in ihrer Freizeit Sachtexte vor allem in Form von Internetseiten, TV- und Kinoprogramm, Werbung, Tageszeitung, Katalogen, Horoskopen und Jugendzeitschriften zu lesen, wohingegen im schulischen Bereich lediglich die Kategorie Sachtexte aus Sachbüchern ein nennenswertes Gewicht besitzt (Becker-Mrotzeck 2005: 68).

Welche Themen sind es nun, die Jugendliche in Medien interessieren? Hier üben die Themen Freundschaft, Musik, Liebe/Partnerschaft, Ausbildung/Beruf und Sport die meiste Anziehungskraft aus, im mittleren Bereich werden Mode/Kleidung, Gesundheit/Medizin, Reisen, Kino/Filme, Umweltschutz, Computer genannt (vgl. Feierabend/Klinger 2002, zitiert nach Baurmann/Müller 2005: 6).

Etliche dieser Themenbereiche sind auch in den aktuellen Französisch-Lehrplänen der Bundesländer genannt (z.B. *Individu et société, Amour et amitié, Le monde du travail,* um nur einige Beispiele zu nennen) und bieten somit eine curriculare Legitimation, sie im Französischunterricht zu behandeln.

Sachtexte als Möglichkeit der Jungenförderung

Weitere Ergebnisse der empirischen Leseforschung sind gerade für den Französischunterricht relevant. Jungen haben bei der Textlektüre demnach eine Präferenz für Sachtexte (vgl. Graf 2004): „Die ‚habituelle Sachtextpräferenz' resultiert bei Jungen aus der Lesekrise am Ende der Kindheit. Wenn Jungen zu diesem Zeitpunkt Lesen als Tätigkeit akzeptieren, dann bevorzugen sie Sachbücher oder Sachtexte. Zugleich werten sie fiktionale Literatur ab. Bei Mädchen mit verbreiteter ‚habitueller Romanpräferenz' verläuft die Entwicklung anders: Die nachhaltige Prägung durch die fiktionale Literatur der Kindheit wirkt insoweit fort, dass jugendliche Leserinnen nun der fiktionalen Jugendliteratur oder der Unterhaltungsliteratur zuneigen." (Baurmann 2009: 31–32)

Merkmale von Sachtexten

Was ist ein „guter" Sachtext? „Es gibt Texte, die über- oder unterfordern den Leser; damit fordern sie nicht angemessen heraus oder machen es dem Leser unnötig schwer. Solche Texte bezeichnet man in der Regel als „schlechte" Texte. In diesem Sinne ist ein Text, den der Leser sofort versteht, ein „schlechter" Text. „Gute" Texte fordern zur Auseinandersetzung mit dem Text heraus. Eine

Textsorte, Textklasse	Nennung in Prozent für den Bereich *Freizeit*	Nennung in Prozent für den Bereich *Schule*
Internetseiten	69 %	–
TV-Programm	66 %	8 %
Werbung	60 %	11 %
Kinoprogramm	52 %	5 %
Tageszeitung	50 %	11 %
Kataloge	49 %	8 %
Horoskope	48 %	8 %
Jugendzeitschriften	47 %	6 %
BILD- Zeitung	41 %	10 %
Rezepte	36 %	8 %
Sachbücher	30 %	34 %
PC-Zeitschriften	30 %	3 %
Lexika	28 %	13 %
Bedienungsanleitungen	18 %	4 %

Abb. 1: von Jugendlichen gelesene Sachtexte in Freizeit und Schule (aus Baurmann 2009: 29)

angemessene Herausforderung liegt dann vor, wenn die kognitive Lücke Neugier weckt und dem Könnensniveau des Lesers entspricht. (…) Ein guter Text schafft es, mit dem Lesenden in Dialog zu treten, weil dieser sich angesprochen und ernst genommen fühlt und weil er erwartet, durch die Lektüre bereichert zu werden. Ein Text ist nicht objektiv gut, sondern der Leser bestimmt, ob er gut ist" (Leisen 2009: 11). Die in diesen Ausführungen zum Ausdruck gebrachte Bedeutsamkeit des Lesers als Einflussfaktor im Leseprozess wurde bereits im Lesekompetenzmodell der PISA-Studie hervorgehoben, konkret in den Determinanten „Merkmale des Lesers" sowie „Aktivitäten des Lesers" (vgl. BMBF 2007: 12).

Betrachtet man unterrichtspraktische Veröffentlichungen, so stellt man jedoch fest, dass diese häufig sofort auf den Aspekt „Beschaffenheit des Textes" und auf einen produktiv-analytischen Umgang mit dem Text abzielen. Nur sehr selten gibt es Arbeitsaufträge, die die Textrezeption vorbereiten und in denen sich Lernende individuell mit ihren eigenen Lesermerkmalen auseinandersetzen können, z. B. hinsichtlich der Artikulation des Vorwissens, der persönlichen Erwartungshaltung und Motivation, der Wissbegierde in Bezug auf den zu erschließenden Sachverhalt. Zwar werden einzelne dieser Aspekte oft im Rahmen einer *activité avant la lecture* angesprochen, allerdings häufig kollektiv-subsumierend im Plenum. Nimmt man die vorgenannten leserbezogenen Parameter ernst, müsste vor der Textrezeption, die ja stets individuell erfolgt, auch die Vorab-Reflexion individuell erfolgen.

Textsorten und Textfunktionen

Das Format Sachtext umfasst eine Vielfalt an Textsorten, die durch die häufig artikulierte Dichotomie „fiktional versus nicht fiktional" nicht annähernd erfasst wird. Grundsätzlich unterscheidet die Textlinguistik fünf Arten von kommunikativen Grundfunktionen bei Sachtexten, die sich in der Textsortenklasse widerspiegeln:

- Information ▸ informierende Texte,
- Appell ▸ appellierend-instruierende Texte,
- Obligation ▸ verpflichtende Texte,
- Deklaration ▸ bewirkende Texte,
- Kontakt ▸ mitteilende Texte (vgl. Baurmann 2009: 13).

Auch wenn diese Textsortentypologie klar ausdifferenziert ist, liegen in der Praxis viele Texte als Mischformen vor. Eine Klassifizierung der Sachtexttypen bietet der Lehrkraft in jedem Fall aber eine gute Orientierung für den persönlichen Abgleich durch folgende Fragen:

- Welche Textsorten sind in meinem Französischunterricht bisher über-, welche unterrepräsentiert?
- Welche kommunikativen Grundfunktionen benötigen meine Schülerinnen und Schüler bei einem Urlaubs-, Familien-, Schul- oder späteren Studienaufenthalt im französischsprachigen Ausland?
- Welche Textsorten eignen sich diesbezüglich für einen Kompetenzaufbau?

Abb. 2 (s. S. 5) liefert einen Überblick, welche Textsorten für Lernende vor diesem Hintergrund maßgeblich sein können.

Sachtexte als Träger von Fach- und Bildungssprache

Eine Besonderheit von Sachtexten ist die Verknüpfung von allgemein-, fach- und bildungssprachlichen Wendungen auf engstem Raum – wobei Bildungssprache im Kontext von populärwissenschaftlichen Sachtexten verstanden wird „als Bindeglied zwischen dem schriftsprachlichen Standard der fachexternen Kommunikation und der Fachsprache des fachinternen Austauschs (Baurmann 2009: 24)". Sachtexte ermöglichen somit die Ausbildung von *Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)* und einer *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*(vgl. Cummins 1979), die beide im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht angebahnt werden sollten.

Sachtexte als Transportmittel „kultureller Skripte"

Auch im Hinblick auf die Ausbildung einer *Intercultural Language Awareness* besitzen fremdsprachige Sachtexte ein besonderes Potenzial: Mitunter enthalten sie kulturelle Skripte, d. h. Begriffe, die bestimmte kultur- bzw. raumspezifische konnotative Bedeutungsmerkmale, Konzepte oder Wissensstrukturen transportieren (z. B. *la Sarcellite* von *Sarcelles*, *la boboification* von *bobo = personne de classe sociale aisée menant la vie de bohème*). Sachtexte eignen sich hier – z. B. in einer Bild-Text-Kombination –, kulturell bedingte Bedeutungszuweisungen zu erkennen und auch für die Schwierigkeit der Übersetzbarkeit mancher Begriffe zu sensibilisieren.

Sachtexte zwischen Textrezeption und -produktion

Wer Sachtexte im privaten Alltag liest, nutzt sie in der Regel zur persönlichen Informationsgewinnung – und dies vorwiegend in Bereichen, die ihn interessieren. Die neu erworbenen Wissensbestände werden sukzessiv an bestehende Wissensbestände angedockt und gegebenenfalls handlungsleitend genutzt. Nur in seltenen Fällen wandelt der Rezipient die neu erworbenen Wissensbestände in ein anderes Textprodukt um.

Die unterrichtliche Herangehensweise unterscheidet sich in diesem Punkt grundlegend von der privaten Nutzung von Sachtexten. Hier werden Sachtexte meist zur Erarbeitung eines Sachverhaltes herangezogen, an dessen Ende ein Produkt in schriftlicher oder mündlicher Form steht. Der unterrichtliche Umgang geht somit deutlich über das Dekodieren und die reine Texterschließung hinaus und erfolgt in der Regel immer mit der Zielsetzung „von der Textrezeption zur Textproduktion". Eine solche Nutzung von Sachtexten impliziert, dass in einer ersten Phase Strategien und Methoden der Texterschließung zum Tragen kommen, in einer zweiten Phase Strategien und Methoden der Textproduktion. Erstere führen zu einem Leseprodukt, letztere zu einem Lernprodukt (vgl. Leisen 2009).

Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht

Aufgrund des fremdsprachigen Unterrichtskontextes ergeben sich beim Einsatz von Sachtexten im Französischunterricht besondere Herausforderungen. Zu unterscheiden ist dabei zwischen dem Einsatz von kontinuierlichen und

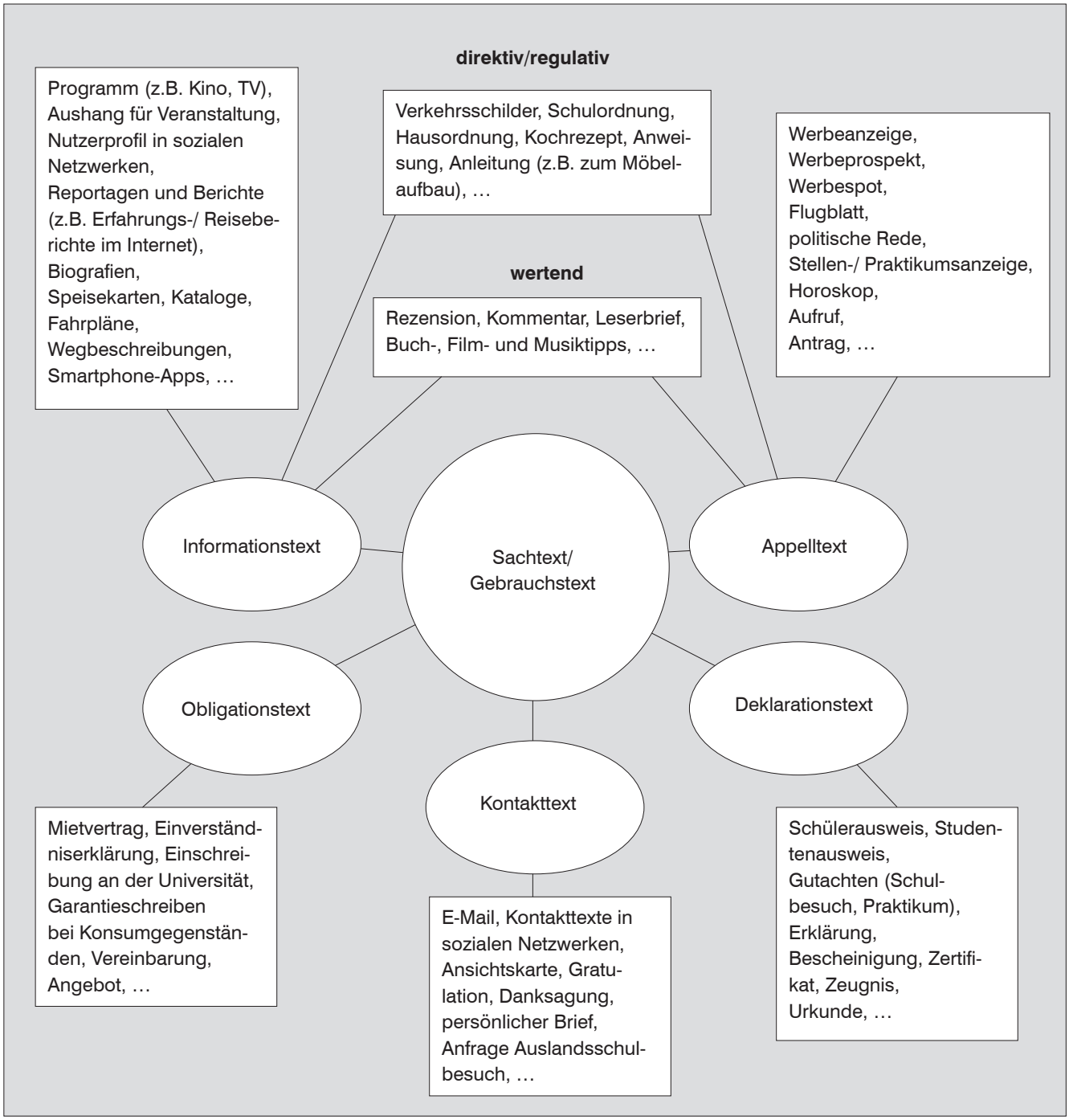

Abb. 2: Textsortentypologie der Sachtexte (erweitert nach Leisen 2009: 95)

nicht kontinuierlichen Sachtexten. Werden längere kontinuierliche Sachtexte eingesetzt, treten mitunter Schwierigkeiten auf, die Schulte-Melchior (2009) wie folgt umreißt: „So ergeben sich z. B. bei fremdsprachlichen Texten typische Lesedefizite, wie sie sich im (…) Wort-für-Wort-Dekodieren (…), im gleichförmigen, intensiven Lesen, bei dem keine Sinnkonstruktion stattfindet, (ausdrücken). Der Leseprozess stockt und die erwünschte Interaktion zwischen Leser und Text kann nicht stattfinden. Die Konstruktion des Textsinnes bricht ab, wenn das Vorwissen und die Leseerwartungen (…) das Lesen nicht mehr leiten. Der Leser gerät in einen Teufelskreislauf, denn seine Lesefrustrationen versucht er nunmehr mit einem Detailverstehenszwang zu kompensieren, damit entfernt er sich aber noch weiter von einer Sinnkonstruktion, die auf der Ebene des Wortverstehens (Mikroebene) schwerfällt. Die bei einem geübten Leser effektiv genutzten Strategien (Springen im Text, Verharren an einer Textstelle, unterschiedliche Lesegeschwindigkeiten) frustrieren einen ungeübten Leser." (Schulte-Melchior 2009: 165)

Die Herausforderung beim Einsatz nicht kontinuierlicher Texte (z. B. Karten, Diagramme, Tabellen, Schaubilder etc.) ist anders gelagert: Da sie oft nicht nur verbal, sondern auch bildlich encodiert werden können, ist die Informati-

onsaufnahme zunächst leichter. Das Sprechen über diesen Text in der Fremdsprache ist hingegen deutlich schwieriger. Dies liegt daran, dass es keine Textelemente in ganzen Sätzen gibt, an denen sich die Schülerinnen und Schüler im Sinne des Scaffolding modellhaft orientieren können.

Der Umgang mit Sachtexten

„Beim Umgang mit Texten im Unterricht gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

- die Anpassung des Lesers an den Text: Der Lerner wird in seiner Lesekompetenz geschult, indem ihm Lesestrategien vermittelt und diese trainiert werden.
- die Anpassung des Textes an den Leser: Der Text wird vereinfacht und an die Fähigkeiten des Lesers angepasst" (Leisen 2009: 9, vgl. **Abb. 3**, unten).

Gerade der Fremdsprachenunterricht sollte Schülerinnen und Schüler dahingehend ausbilden, sich authentische Texte selbst zu erschließen. Daher ist die Anpassung des Lesers an den Text eine zentrale Aufgabe. In diesem Sinne sind z. B. folgende Maßnahmen hilfreich:

- unterrichtsmethodische Hilfestellungen wie die Vorwissensaktivierung, der Aufbau einer Erwartungshaltung an die Textlektüre, die Antizipation des Kontextes und das Äußern von Hypothesen (jeweils auch individuell reflektiert und versprachlicht) sowie die Vermittlung von Lesetechniken und -strategien,
- Maßnahmen der Bewusstseinsbildung und der Verständnisaktivierung wie der Aufbau einer konstruktiven, positiven Rezeptionshaltung sowie der Erkenntnisgenerierung, nicht jedes Wort verstehen zu müssen (vgl. Böing 2011: 5).

Selbstverständlich können gerade im Fremdsprachenunterricht auch Maßnahmen der Anpassung des Textes an den Leser zielführend sein. Anstelle von starken Textmodifizierungen und -vereinfachungen bieten sich hier „sanftere" Vorgehensweisen im Sinne der Textoptimierung an, z. B.

- sprachlich-diskursive Verfahren wie lesebegleitende Annotationen am Textrand statt Annotationen in gebündelter Form unterhalb des eigentlichen Textes, ein Vorstrukturieren des Textes durch Einfügen von Absätzen nach Sinnabschnitten,
- grafisch-visuelle Verfahren wie ein zusätzliches und unterstützendes Illustrieren von Sachverhalten, z. B. durch die Hereingabe einer inhaltlich passenden Abbildung zu einem kontinuierlichen Text (vgl. Böing 2011: 5).

Leseintentionen beeinflussen Lesestile

Maßgeblich für die Art der Textlektüre ist die Leseabsicht. Wer sich als Leser sein Leseziel vergegenwärtigt, wird mit bestimmten Lesestrategien an den Text herangehen, die sich zum Teil deutlich unterscheiden. **Kasten ❶** (s. S. 7) benennt aus Sicht des Lesers verschiedene Leseabsichten und ordnet dann Lesestile zu. Eine solche Denk- und Herangehensweise orientiert sich an den Bedürfnissen des Lesers. Denn ein Kompetenzaufbau im selbstständigen Umgang mit Sachtexten ist nicht möglich, ohne „SchülerInnen für die Korrelation von Lesestilen und Textsorten bzw. Leseabsichten zu sensibilisieren" (Nieweler 2003: 7). Auf diese Weise kann sukzessive eine „Sicherheit im Umgang mit Sachtexten" (Baurmann 2009: 24) in der Fremdsprache aufgebaut werden (vgl. auch Blümel-de-Vries 2003 zur Schulung von Lesestilen im Französischunterricht).

Textverstehensebenen

Eng verwoben mit den gewählten Lesestilen sind die Textverstehensebenen. Hier kann zwischen vier Ebenen unterschieden werden:

1. den Wortlaut des Textes erfassen,
2. die Bedeutung einzelner Sätze erfassen,
3. das übergeordnete Gewebe des Textes erkennen, z. B. einzelne Abschnitte
4. den gesamten Text verstehen (vgl. Hiller 2011: 33).

Ähnlich wie beim kombinierten Lesestil „durchlaufen wir die vier Verstehensebenen nicht linear von der untersten bis zur höchsten Stufe. Vielmehr greifen die einzelnen Ebenen ineinander, erst im flexiblen Wechsel der Ebenen erschließt sich der Leser den Text." (Hiller 2011: 32) In der hierarchisch höchsten Stufe 4 wird der Dialog des Lesers

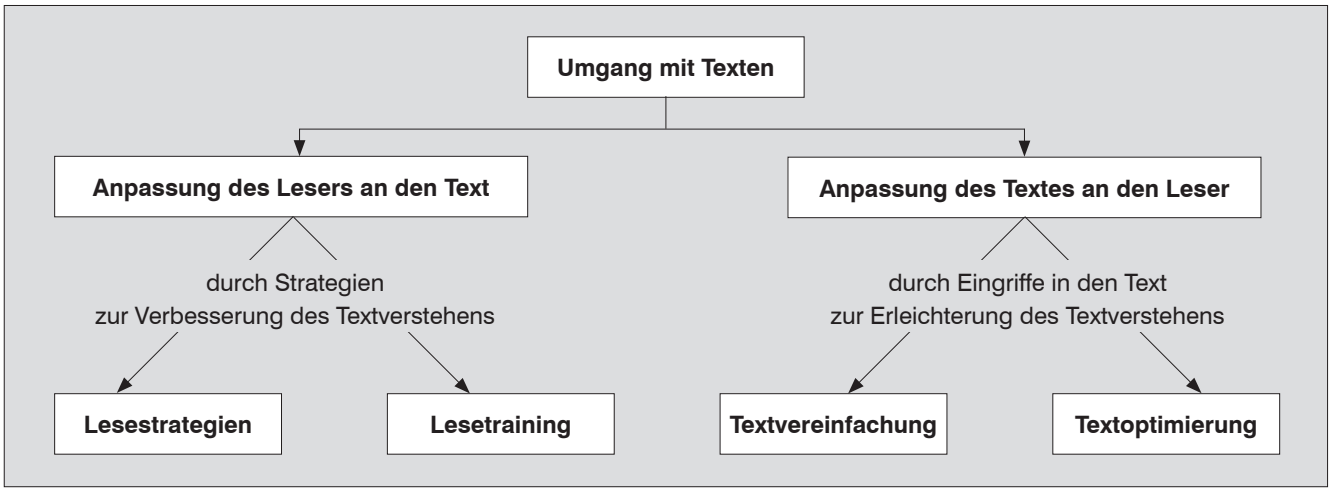

Abb. 3: Umgang mit Sachtexten (Leisen 2009: 9)