

UNIVERSITÄT TAMPERE
Institut für Sprach- und
Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur

**Die Strategie des lexikalischen Erschließens beim Lesen deutsch-
sprachiger Texte**

Am Beispiel einer Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe

Pro Gradu–Arbeit
Mai 2007
Tuire Aakkula

Tuire Aakkula: *Die Strategie des lexikalischen Erschließens beim Lesen deutschsprachiger Texte. Am Beispiel einer Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe.*

Toukokuu 2007

Oheisessa tutkielmassa tarkasteltiin suomea äidinkielenään puhuvien lukiolaisten sanapäättelytaitoja. Tarkoituksena oli selvittää, miten lukion toisen vuoden saksan opiskelijat päättelevät heille entuudestaan tuntemattomien sanojen merkityksiä saksankielisiä tekstejä lukiessaan. Koehenkilöiksi valittiin 16 opiskelijaa, jotka kaikki lukivat saksaa ensimmäisenä vieraana kielenään. Laadullisessa tapaustutkimuksessa koehenkilöt saivat tehtäväkseen selvittää kahdesta saksankielisestä tekstistä alleviivattujen testisanojen merkitykset. Tutkimusmetodinä oli ns. ”ääneen ajattelamisen” –metodi. Koehenkilöt työskentelivät pareittain keskustellen ääneen testisanojen merkityksistä. Nämä keskustelut nauhoitettiin ja litteroitiin tutkimustyötä varten.

Sanapäättelynä apuna koehenkilöt käyttivät ns. vihjeitä, joita he löysivät tekstikontekstista, maailmantiedostaan, kohdekielestä sekä omasta äidinkielestään ja muista heille tutuista vieraista kielistä. Useimmin sanan merkitystä ratkottiin niiden jo entuudestaan tuttujen sanojen avulla, joita koehenkilö löysi testisanan välittömästä läheisyydestä. Koehenkilöt perustivat päättelynsä usein myös morfologiseen sanaosien analysointiin. Saksan kielen pitkät yhdyssanat monine etu- ja loppuliitteineen toimivat tehokkaana apuna sanan merkityksen löytämiseksi. Muihin koehenkilöille tuttuihin vieraisiin kieliin turvaututtiin kaikkein harvimminkin, vaikka niitä saksan ohella opiskeltiinkin ahkerasti (englanti, ruotsi, venäjä, ranska, italia, espanja, kroatia ja latina). Myöskään koehenkilöiden äidinkieltä ei juurikaan käytetty sanojen merkitysten päättelyssä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi niitä eroja, joita analyysin perusteella oli havaittavissa tehtävässä parhaiten ja heikoimmin menestyneiden parien välillä. Tutkimus osoitti, että heikoimmin menestyneellä parilla oli suuria vaikeuksia ymmärtää tekstiä, koska heidän sanavarastonsa ei ollut riittävä. Testisanaa ympäröivät sanat jäivät tälle parille usein epäselviksi, eivätkä he näin ollen myöskään onnistuneet päättämään itse testisanaa. Ongelmia aiheutti myös tekstien syntaktinen rakenne. Sanapäättelyssä heikoimmin menestyneelle parille ongelmaksi muodostui myös heidän lukutapansa. Siinä missä tehtävässä parhaiten menestynyt pari luki kaikki lauseet aina loppuun asti ja pohtivat päättelytuloksiaan huolellisesti, ei heikommin menestynyt pari useinkaan pystynyt näin kokonaisvaltaiseen työskentelyyn. Parhaiten menestynyt pari käytti useita eri vihjeitä testisanan merkityksen löytämiseksi, kun heikommin menestynyt pari taas useimmiten turvautui yhteen ainoaan vihjeeseen. Näiden kahden parin arvosanojen vertailu osoitti myös, että koulumenestyksellä on selvä yhteys sanapäättelyssä menestymiseen, sillä parhaiten menestyneellä parilla oli keskimäärin parempi arvosana kuin heikoimmin menestyneellä parilla.

Tutkimustulosten analyysi osoitti, että sanapäättely voi toimia tehokkaana strategiana luetunymmärtämisen apuna, sillä koehenkilöt onnistuivat päättämään valtaosan testisanojen merkityksistä menestyksekkäästi.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	1
2	Lesen und Verstehen	4
2.1	Lesetheoretische Hintergründe	4
2.2	Zum Wissensgebrauch beim Lesen	5
2.3	Leser–Text–Interaktion	7
2.4	Zum Leseprozess	9
2.4.1	Paradigma der 60er Jahre: Lesen als datengeleiteter Prozess	11
2.4.2	Paradigma der 70er Jahre: Lesen als wissensgeleiteter Prozess	12
2.4.3	Paradigma der 80er Jahre: Lesen als interaktiver Prozess	13
2.4.4	Schematheorie	14
2.5	Lesen in der Fremdsprache	17
2.5.1	Interaktion zwischen der L1–Lesefähigkeit und L2–Sprachkompetenz	17
2.5.2	Fremdsprachiger Leseprozess	18
3	Lexikalisches Erschließen	21
3.1	Zum Stand der Forschung	21
3.1.1	Begriffliche Erklärungen	21
3.1.2	Zur Definition des lexikalischen Erschließens	22
3.1.3	Bisherige Untersuchungen zum lexikalischen Erschließen	24
3.2	Lexikalisches Erschließen als Lesestrategie	26
4	Informationsquellen	26
4.1	Intralinguale Hinweise	27
4.2	Interlinguale Hinweise	29
4.3	Kontextuelle Hinweise	30
4.3.1	Weltwissen	30
4.3.2	Textkontext	31
5	Untersuchungsanlage	35
5.1	Problemstellung	35
5.2	Untersuchungsmethode	36
5.3	Durchführung der Untersuchung	39

5.4	Versuchspersonen	40
5.5	Versuchstexte und Zielwörter	41
6	Die Datenanalyse	42
6.1	Zur Definition der Informationsquellen	43
6.2	Gebrauch der Informationsquellen.....	48
6.2.1	Gebrauch der intralingualen Hinweise	49
6.2.1.1	Gebrauch der Morphologie	49
6.2.1.2	Gebrauch der Lexik	52
6.2.1.3	Gebrauch der Semantik.....	55
6.2.1.4	Gebrauch der Syntax.....	58
6.2.2	Gebrauch der interlingualen Hinweise	62
6.2.2.1	Gebrauch der L1–Lexik	63
6.2.2.2	Gebrauch der L1–Semantik	66
6.2.2.3	Gebrauch von allgemeinen Ln–Reflektionen.....	67
6.2.2.4	Gebrauch der Ln–Semantik	70
6.2.3	Gebrauch der kontextuellen Hinweise.....	72
6.2.3.1	Gebrauch des Weltwissens.....	72
6.2.3.2	Gebrauch des Satzkontextes.....	79
6.2.3.3	Gebrauch des globalen Kontextes	82
6.3	Vergleich zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess	85
6.4	Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit früheren empirischen Untersuchungen ..	91
7	Schlusswort.....	95
	LITERATURVERZEICHNIS	97

ANHANG 1: Die Fallstudie

ANHANG 2: Taxonomie der Informationsquellen mit Definitionen und Beispielen

ABBILDUNG 1: Kognitionszyklus beim Textverstehen nach Ballstaed et al. (1981, 18). S. 9.

ABBILDUNG 2: Taxonomie der Informationsquellen. S. 48.

1 Einleitung

Beim Lesen fremdsprachiger Texte wird der Leser immer wieder mit unbekanntem Wörtern konfrontiert. Das Zurückgreifen auf das Wörterbuch verlangsamt den Leseprozess und kann sehr demotivierend wirken. Statt die Bedeutung nachzuschlagen, wird das neue Wort einfach ignoriert, was wiederholt dazu führen kann, dass das Verstehen des ganzen Textes beeinträchtigt bzw. verhindert wird. Um solche Probleme zu überwinden, wird das Interesse in der lesedidaktischen Forschung vermehrt auf den Strategiegebrauch der Fremdsprachenlerner gerichtet. Mit Hilfe bewussten Strategiegebrauchs lernt ein Fremdsprachenlerner selbstständig mit Texten umgehen.

Gegenstand der vorliegenden Pro Gradu–Arbeit ist *das lexikalische Erschließen*¹, das von vielen Leseforschern² als eine lehrbare, lernbare und trainierbare Lesestrategie bezeichnet wird. Mit dem Begriff wird in der einschlägigen Forschungsliteratur auf die Semantisierung einer unbekanntem lexikalischen Einheit in einem fremdsprachigen Text hingedeutet. Dies geschieht mittels sog. *Hinweise*, d.h. Informationen, die ein Fremdsprachenlerner im Kontext, in der Zielsprache, in seiner eigenen Muttersprache oder in anderen ihm bekannten Fremdsprachen finden kann. Lexikalisches Erschließen wird in dieser Arbeit als eine bewusste Lesestrategie dargestellt, was eine Erläuterung des fremdsprachigen Leseprozesses voraussetzt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es zu klären, inwiefern die finnischsprachigen Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe imstande sind, unbekanntem Wortbedeutungen aus den deutschsprachigen Texten zu erschließen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Gebrauch der verschiedenen Hinweise. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, was für Unterschiede zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess zu finden sind. In diesem Zusammenhang wird geklärt, ob die Schüler mit unterschiedlicher Sprachkompetenz Informationen unterschiedlich verarbeiten und ob der Erfolg im lexikalischen Erschließen mit dem Schulerfolg kor-

¹ Der Begriff lexikalisches Erschließen ist meine eigene Übersetzung des englischen Begriffs *lexical inferencing* (vgl. Vaurio 1998, Haastrup 1991).

² Vgl. Haastrup (1991), Vaurio (1998) und Röhr (1993).

reliert. Um Wiederholung zu vermeiden, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Bedeutungserschließung* als Synonym für lexikalisches Erschließen verwendet.

Um die oben dargestellten Fragen zu beantworten, wurde eine Untersuchung in einer gymnasialen Oberstufe im März 2005 gemacht. Die Untersuchung wurde als qualitative Fallstudie angelegt und in Form von zwei Leseaufgaben durchgeführt. Die Aufgabe bestand im Erschließen unbekannter Wortbedeutungen in zwei deutschsprachigen Texten. Die Untersuchungsdaten wurden durch die sog. *Methode des lauten Denkens* gesammelt, d.h. den Versuchspersonen wurde dazu geraten, während der Aufgabe mündlich über ihre Überlegungen Auskunft zu geben. Die Überlegungen wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Die durch die Methode des lauten Denkens gewonnenen Daten wurden anschließend analysiert, um herauszufinden, welche Informationen die Versuchspersonen beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen gebrauchten.

Den Anstoß für diese Arbeit gab der Artikel „Sanapäättely – Lukemisen ja kielenoppimisen apu-neuvo“ von Leena Vaurio (2000), in dem die Autorin die Ergebnisse ihrer Untersuchung (1998) kommentiert, die sie mit finnischsprachigen Englischlernern in einer gymnasialen Oberstufe durchgeführt hatte. Der Untersuchung von Vaurio zufolge ist lexikalisches Erschließen eine Lesestrategie, die im Fremdsprachenunterricht beigebracht werden sollte. Als Motivation für meine Beschäftigung mit diesem Thema dient auch die Beobachtung, dass meines Wissens bisher in Finnland keine Untersuchung über dieses Thema mit Deutschschülern vorgelegt worden ist.

Die vorliegende Pro Gradu–Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die für diese Arbeit relevanten theoretischen Ansätze diskutiert, wonach im empirischen Teil die Fallstudie und ihre Ergebnisse behandelt werden. Das Lesen versteht sich als ein komplexer kognitiver Prozess, der innerhalb mehrerer Wissenschaftsbereiche untersucht wird. Aus diesem Grund werden nach dem einleitenden Kapitel zunächst die Wissenschaftsdisziplinen vorgestellt, in denen wichtige Einsichten in den Leseprozess gewonnen wurden. Da das Wissenskonzept als ein zentraler Bestandteil des Leseprozesses zu verstehen ist, wird dies im zweiten Teilkapitel im Zusammenhang mit terminologischen Fragen genauer erklärt. Nach der Erläuterung der Leser–Text–Interaktion wird das Augenmerk auf den Leseprozess gerichtet. Da die Forschungsdaten zum fremdsprachigen Leseprozess (L2) bisher gering geblieben sind und zudem methodologi-

sche und begriffliche Schwächen aufweisen, stützt man sich in der fremdsprachlichen³ Leseforschung weitgehend auf die Erkenntnisse und lesetheoretischen Annahmen der Lese- und Textverarbeitungsforschung im Muttersprachenbereich (L1) (Ehlers 1998, 9; Lutjeharms 1994, 36). Diesbezüglich wird in dieser Arbeit die Erörterung des muttersprachigen Leseprozesses dem des fremdsprachigen vorangestellt. In Kapitel 2.5 wird der Frage nachgegangen, was für Unterschiede zwischen dem muttersprachigen und fremdsprachigen Leseprozess in Betracht zu ziehen sind. In dem darauf folgenden Abschnitt wird erstens die Rolle der Schlussfolgerungen in der Textverarbeitung vorgestellt, da lexikalisches Erschließen sich am besten als ein Subkonzept des allgemeinen Schlussfolgerungsprozesses definieren lässt. Nach der Definition des lexikalischen Erschließens wird der Forschungsstand dargestellt und lexikalisches Erschließen als eine Lese-strategie begründet. Zuletzt werden die verschiedenen Informationsquellen vorgestellt, die den Leser beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen leiten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Gebrauch der kontextuellen Hinweise und auf der Prämissenkonzeption von Gerhard Röhr (1993).

Auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen werden im empirischen Teil der Arbeit die Durchführung der Fallstudie und die Ergebnisse zum lexikalischen Erschließen beschrieben. In Kapitel 5 werden zuerst die Untersuchungsfragen und die Untersuchungsmethode näher dargestellt. Nach einer Skizzierung des Ablaufs der Untersuchung werden zunächst die Aspekte der Versuchspersonen, Versuchstexte und Zielwörter geklärt. In Kapitel 6 folgt die Analyse der Ergebnisse, wonach sie in Kapitel 7 zusammengefasst werden.

³ Wegen des uneinheitlichen Gebrauchs der Begriffe *fremdsprachig* und *fremdsprachlich* in der Fachliteratur werden sie hier folgendermaßen gebraucht: *fremdsprachig* heißt „in der Fremdsprache“ und *fremdsprachlich* „bezogen auf die Fremdsprache“. (Vgl. Ehlers 1998, 13.)

2 Lesen und Verstehen

2.1 Lesetheoretische Hintergründe

Die Leseforschung hat eine Tradition von etwa hundert Jahren. Verschiedenste Wissenschaftsdisziplinen strengen sich an, mehr über den Prozess zu erfahren, der beim Lesen im Kopf des Lesers abläuft. Dabei wird der Leseprozess jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und mit unterschiedlichen Methoden untersucht, weshalb es immer noch keine allgemein akzeptierte und alles erklärende Theorie über das Lesen gibt. (Vgl. Grabe 1991, 378; Ehlers 1998, 9; Westhoff 1987, 25.) In der Leseforschung werden jeweils unterschiedliche Aspekte des Leseprozesses betont, wobei sich diese Arbeit zum größten Teil auf die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie, Psycholinguistik und Textlinguistik stützt.

Laut Madeline Lutjeharms (2001, 901) stammen die meisten Forschungsdaten zum Leseprozess aus der Kognitionspsychologie. Die Kognitionspsychologie, auch kognitive Psychologie genannt, ist ein Teilgebiet der Psychologie und beschäftigt sich mit der Kognition, d.h. mit Speicherung, Erwerb und Gebrauch von Wissen (de Beaugrande et al. 1981, 49). Um eine ganzheitliche Definition des Leseprozesses zu erreichen, sollte man nicht nur den Leser, sondern auch den Text und den Textverfasser berücksichtigen. Die Sprachproduktion und -rezeption werden innerhalb der Psycholinguistik untersucht, die zusammen mit dem kognitionspsychologischen Ansatz den besten Rahmen zur Betrachtung der Rolle des Verfassers und des Lesers bietet. Innerhalb dieser Disziplinen wurde eine Vielzahl von Theorien darüber vorgelegt, wie das Lesen konzeptualisiert ist, d.h. wie das Wissen gespeichert ist und wie es beim Lesen benutzt wird. Auch der Einsatz der Textlinguistik spielt hier eine große Rolle, weil die meisten Einsichten in den Text selbst in diesem Bereich gewonnen wurden. Von besonderem Wert für diese Arbeit sind die Forschungsdaten zur Textkohärenz. Die Kohärenz, d.h. „der innere, semantische Zusammenhang der Einheiten eines Textes“ (Heinemann et al. 2002, 94) ist eine Voraussetzung für das erfolgreiche Erschließen von Wortbedeutungen.

Das Forschungsgebiet der Fremdsprachendidaktik umfasst vorwiegend die Aspekte des Lernens und des Lehrens, die nicht unbeachtet bleiben dürfen, weil das lexikalische Erschließen in dieser

Arbeit als eine trainierbare Lesestrategie vorgestellt wird. Das wesentliche Ziel der Lesedidaktiker ist herauszufinden, mit Hilfe welcher Lesestrategien ein Fremdsprachenlerner selbstständig mit Texten umgehen lernt und wie diese Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann. (Vgl. Lutjeharms 2001, 901; Westhoff 1987; Wendt 2002, 3.)

2.2 Zum Wissensgebrauch beim Lesen

In der kognitiven Psychologie und Textlinguistik ist das Textverstehen als Aufbauen einer mentalen Textrepräsentation skizziert worden. *Eine mentale Repräsentation* ist eine Art kognitive bildliche Abbildung der äußeren Welt im Gedächtnis. Der Aufbau der mentalen Repräsentation bedeutet aktive Verarbeitung von Informationen. *Die Informationsverarbeitung* beim Lesen bedeutet wiederum den Prozess von Verstehen, Behalten und Lernen, wobei der Leser Textdaten durch Zurückgreifen auf sein im Langzeitgedächtnis (LZG) gespeichertes Wissen verarbeitet. Beim Lesen verarbeitet der Leser Informationen auf allen Ebenen der Sprache (Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik) und das Verstehen ist das Ergebnis dieses Informationsverarbeitungsprozesses. Hat der Leser den Text verstanden, ist er imstande, eine kohärente mentale Repräsentation über den im Text beschriebenen Realitätsbereich zu rekonstruieren. (Vgl. Neisser 1980, 55; Ballstaedt et al. 1981, 17; Schwarz 1996, 78.)

Die sprachlichen Informationen der Textoberfläche sind oft nicht ausreichend, um ein kohärentes Verständnis des Textes zu garantieren. Vom Leser wird verlangt, dass er außersprachliche Wissensbestände in den Prozess der Kohärenzherstellung mitbringt. Verschiedene Wissensbestände haben besonderes Interesse bei den Vertretern der Kognitionsforschung erweckt, die sich u.a. dafür interessieren, über welches Wissen der Mensch verfügt und wie er dieses Wissen benutzt, um solche komplexen Leistungen wie Lesen vollziehen zu können. (Vgl. Linke et al. 1996, 226; Schwarz 1996, 78.)

Wissen wird als die Menge aller Informationen definiert, die ein Mensch intern gespeichert hat. Die uns umgebende Welt ist also im Gedächtnis auf eine spezifische Art mental dargestellt und innerhalb dieser mentalen Strukturen laufen bestimmte Verarbeitungsprozesse ab, die komplexes Verhalten ermöglichen. Wissen ist sowohl eine Ansammlung von Erfahrungsinhalten als auch die Fähigkeit, mit diesen Inhalten zu operieren. *Deklaratives Wissen* („wissen, dass“) und *proze-*

durales Wissen („wissen, wie“) gestalten somit die allgemeine kognitive Kompetenz des Menschen, die eine Voraussetzung für alle komplexen Verhaltens- und Denkleistungen ist. Diese Grundannahmen der kognitiven Wissenschaft spielen eine wichtige Rolle beim Lesen und beim lexikalischen Erschließen, weil der Leser ohne das im Gedächtnis gespeicherte Wissen keinen Satz verstehen oder produzieren kann. (Vgl. Schwarz 1996, 78f., 138.)

Der Gebrauch der Begriffe ‚deklaratives Wissen‘ und ‚prozedurales Wissen‘ ist in der Forschungsliteratur nicht einheitlich (Schwarz 1996, 79). In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Begriff *Weltwissen*, der als deklaratives Wissen zu betrachten ist, auf den allgemeinsten außersprachlichen Wissensbereich hingedeutet, der sehr unterschiedliche Wissensinhalte wie *Alltagswissen* (Wissen darüber, wie ein Apfel aussieht, was alles zu einer Stadt gehört usw.), *Erfahrungswissen* (Erfahrung mit einer Bahnfahrt) und *Fachwissen* (Wissen über bestimmte Wissenschaftsbereiche usw.) umfasst. Alle diese drei Wissensinhalte sind eng mit der Kulturgemeinschaft und mit der sozialen Gruppe verbunden. Prozedurales Wissen wird oft als *Handlungswissen* bezeichnet, das es dem Menschen ermöglicht, bestimmte Handlungen in bestimmten Situationen zu erkennen und diese Handlungen selbst durchzuführen. (Vgl. Linke et al. 1996, 226f.)

Das Wissen, über das der Leser zum jeweiligen Textthema verfügt, wird als *Hintergrundwissen* bezeichnet, welches aber auch als ein Teil des Weltwissens betrachtet werden kann. Neben den außersprachlichen Wissensbeständen wird in dieser Arbeit von *Sprachwissen* gesprochen, mit dem das Wissen über sprachliche Strukturen und das Lexikon gemeint ist. Der Begriff *Vorwissen*⁴ wird als Oberbegriff für alle oben genannten Wissensbestände gebraucht, er umfasst also das Weltwissen, Hintergrundwissen und Sprachwissen. (Vgl. Linke et al. 1996, 226f.) Mit dem Begriff *Textwissen* wird auf die Informationen hingedeutet, die durch den jeweiligen Text zu erwerben sind.

Um die Funktionen des Wissens im Verstehensprozess besser beschreiben zu können, wurde der Begriff des *Schemas* in die Leseforschung eingeführt (Ballstaedt et al. 1981, 28). Der Schemabegriff wurde ursprünglich 1932 von Bartlett im Rahmen seiner psychologischen Gedächtnistheorie eingeführt und bedeutete strukturierte Wissensbereiche im LZG (Schwarz 1996, 91). Rumel-

⁴ In der einschlägigen Forschungsliteratur wird der Begriff *Primärwissen* als Synonym für den Begriff Vorwissen gebraucht (Linke et al. 1996).

hart (1980) bezeichnet Schemata als „the building blocks of cognition“, d.h. unser Wissen ist im Gedächtnis in Einheiten gespeichert, und diese Einheiten werden als Schemata bezeichnet (S. 34). Laut Ballstaed et al. (1981, 17) ist ein Schema „eine Organisationseinheit des Wissens im Gedächtnis, in der aufgrund von Erfahrungen typische Zusammenhänge eines Realitätsbereiches repräsentiert sind“. Schemata stellen also Wissensstrukturen dar, die die Erfahrungen repräsentieren, die ein Mensch im Laufe seines Lebens gemacht hat. Schemata sind hierarchisch strukturiert, so dass das Schema mit dem allgemeinsten Wissen die Schemata mit dem spezifischen Wissen umfasst, z.B. das AUTO-Schema enthält Subschemata wie MOTOR, STEUERRAD, FAHREN usw. Das AUTO-Schema kann wiederum weiter eingeordnet werden, z.B. im VERKEHR-Schema. (Ballstaed et al. 1981, 28.) Die Schemata des Lesers werden in der Leseforschung als eine unabdingbare Voraussetzung des Verstehensprozesses angesehen. (Vgl. Schwarz 1996, 92; Ballstaed et al. 1981, 17.) Schemata steuern den Interpretationsprozess und ermöglichen es, das durch die Lektüre des Textes erworbene neue Wissen dem alten Wissen im Gedächtnis hinzuzufügen. Dadurch wird das kohärente Verstehen eines Textes ermöglicht. (Rumelhart 1980, 38; Ehlers 1998, 50; vgl. auch Neisser 1980, 49ff.)

Beim Lesen interagieren ständig das Vorwissen des Lesers und das Textwissen mit weiteren lernerabhängigen Einflussvariablen (vgl. Ehlers 1998, 9, 13). Wie diese Interaktion genau abläuft, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.3 Leser-Text-Interaktion

Lesen kann als ein Spezialfall sprachlicher Kommunikation betrachtet werden, bei der ein Text und ein Leser aufeinander treffen. Der Textproduzent verfügt über Wissen, das er dem Rezipienten durch einen Text vermitteln will. Beim Schreiben führt der Textautor sein mentales Wissen über einen bestimmten Realitätsbereich auf dem Papier in eine Sequenz von Sätzen über, die durch verschiedene sprachliche Bindemittel zu einem kohärenten Ganzen verknüpft werden. Eine Folge unverbundener Sätze kann vom Leser nicht als ein sinnvoller Text verstanden werden. Die Aufgabe des Lesers ist es, aus der linearen Folge von Sätzen im Text wieder eine netzartige mentale Repräsentation in seinem Kopf zu rekonstruieren. (Vgl. Ballstaed et al. 1981, 13ff.)

Beim Lesen tritt die im Text linearisierte Wissensstruktur des Autors mit *Lernvoraussetzungen* des Lesers in Interaktion. Das Textverstehen setzt nicht erst mit dem Lesen des Textes ein, sondern der Leser aktiviert schon vor dem Beginn des eigentlichen Leseprozesses bestimmte Erwartungen an den Text. Zum Beispiel kann eine Schlagzeile, ein Bild oder eine Einleitung diese *Texterwartungen* auslösen. Texterwartungen wirken auf die Art und Weise, wie der Leser an das Aufnehmen des Textes herangeht: Ein Roman wird mit einer anderen Texterwartung gelesen als ein Sachtext. Dabei ist das Lesen nie Selbstzweck, sondern immer auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet. *Die Zielsetzungen* des Lesers haben je nachdem Folgen für den Verstehensprozess, wie wichtig dem Leser das Verstehen des jeweiligen Textes ist. Die Ziele des Lesers können kurzfristig sein, wie das Bestehen einer Prüfung, oder sie können sich auf langfristige Lebensziele beziehen, wie die spätere Ausübung eines Berufes. Auch *die Interessen* des Lesers spielen bei Rezeptionsprozessen eine nicht zu unterschätzende Rolle, weil sie sich auf die Motivation auswirken. Textinformationen, die der Leser als relevant empfindet, werden mit besonderer Intensität aufgenommen, andere dagegen nur cursorisch rezipiert. Das interessengeprägte Textverstehen ist charakteristisch z.B. für die Aufnahme und Verarbeitung von Texten der Massenmedien: Der Leser wählt eine besonders interessante Zeitung als Informationsquelle und sucht nach Schlagzeilen und Artikeln, die ihn interessieren. (Heinemann et al. 1991, 259ff.; Ballstaedt et al 1981, 16ff.)

Um den Textinhalt bewusst und systematisch durcharbeiten zu können, braucht der Leser auch verschiedene *Lern- und Lesestrategien*. Das Verfügen über diese Strategien ist besonders wichtig für das Verstehen und Behalten fremdsprachiger Texte. Der Leser greift nicht als eine „tabula rasa“ zu einem Text, sondern bringt sein Schemawissen mit, das aktualisiert werden muss, um den Sachverhalt verständlich zu machen. (Heinemann et al. 1991, 259ff.; Ballstaedt et al. 1981, 16ff.)

Wie die Interaktion dieser Variablen genau abläuft, wird in der folgenden Abbildung von Ballstaed et al. (1981, 18. Modifiziert nach Neisser 1976, 27) dargestellt:

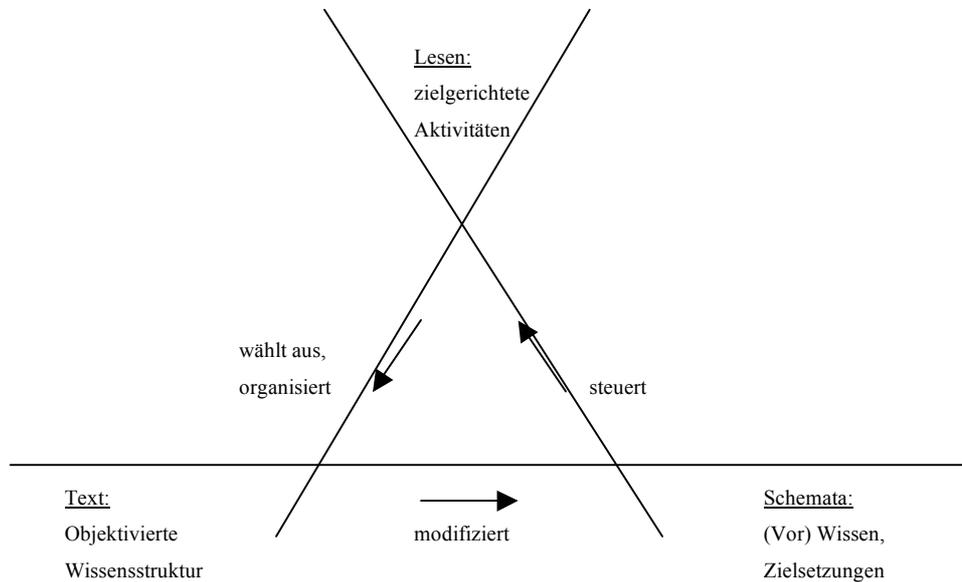


Abbildung 1. Kognitionszyklus beim Textverstehen nach Ballstaed et al. (1981, 18).

Das Textverstehen ist also eine fortlaufende aktive Interaktion zwischen dem Textwissen und dem Vorwissen, die von den Interessen und Zielsetzungen des Lesers gesteuert wird. Der Leser rekonstruiert die Textinformationen teils auf der Basis des Wissens, das er durch den Text erwirbt, und teils durch das Vorwissen, das er schon besitzt. Lesen ist nicht nur Transportieren und Ablagern von Textwissen, sondern ein interaktiver Prozess der Informationsverarbeitung. (Ballstaed et al. 1981, 18; vgl. auch Linke et al. 1996, 354f.) Wie das Vorwissen des Lesers mit den Textdaten interagiert, wird im Folgenden erläutert.

2.4 Zum Leseprozess

In den 1960er Jahren verstärkte sich innerhalb der Psychologie der kognitive Ansatz, was dazu führte, dass eine Vielzahl von Studien zu Leseinstruktionen im Klassenraum durchgeführt wurde. Dabei ging man davon aus, dass eine Verbesserung der Lesepraxis Erforschung des Leseprozesses voraussetzte. (Ehlers 1998, 15.) Dies war der Ausgangspunkt für die zahlreichen Lesemodelle, die fast fünfzig Jahre später immer noch diskutiert und revidiert werden.

In der Forschungsliteratur wird das Lesen als eine komplexe kognitive Tätigkeit definiert, die von den primären Wahrnehmungsprozessen über das Erkennen von Wörtern bis zur Konstruktion einer mentalen Repräsentation des Textinhaltes reicht. Der Leseprozess involviert alle Komponenten des sprachlichen Kenntnissystems (s. Kapitel 2.2). Die Leseforschung hat seit den 1960er Jahren mehrere Phasen durchlaufen, die sich danach unterscheiden lassen, welcher Aspekt des Informationsverarbeitungsprozesses jeweils betont wird. (Heinemann et al. 1991, 114; Ehlers 1998, 15; Schwarz 1996, 140.)

Um die Ereignisse beim Lesen besser verstehen und erklären zu können, wird der Leseprozess in kleinere Komponenten oder Verarbeitungsebenen zerlegt (Grabe 1991, 379). Wegen der Komplexität des Prozesses herrscht aber keine Einigkeit über die genaue Einteilung dieser Komponenten (Lutjeharms 1994, 43). Viele Forscher einigen sich jedoch darauf, dass die zwei Hauptkomponenten der Lesefertigkeit *Dekodierung* und *Interpretation* sind, welche in weitere Subkomponenten auf der Wort-, Satz- und Textebene zergliedert werden. Dekodierung, d.h. Verarbeitung der Form, findet auf der graphophonetischen, morphologischen und syntaktischen Ebene statt, die als *untere Verarbeitungsebenen* bezeichnet werden. Interpretation, d.h. die Verarbeitung des Inhaltes, besteht aus einer Interaktion zwischen den Ergebnissen des Dekodierungsprozesses und dem Vorwissen. Die Interpretation läuft auf *den oberen Verarbeitungsebenen* ab, wo der Leser Sachverhalte, Ereignisse und deren Beziehungen zueinander semantisch analysiert. Die Beherrschung und Interaktion dieser Komponenten machen die Lesefähigkeit aus. (Vgl. Ehlers 1998, 22ff.; Lutjeharms 2001, 902ff.; Grabe 1991, 379.)

Wie Dekodierung und Interpretation beim Lesen interagieren, wird kontrovers diskutiert und ist Gegenstand unterschiedlicher Modelle des Leseprozesses. Das Ziel dieses Kapitels ist es nicht, den ganzen Leseprozess detailliert zu beschreiben oder sämtliche vorhandenen Lesemodelle vorzustellen, sondern die Ergebnisse der Leseprozessforschung vorzustellen, die für diese Pro Gradu-Arbeit von Bedeutung sind.

2.4.1 Paradigma der 60er Jahre: Lesen als datengeleiteter Prozess

Die ersten Theorien zum Leseverhalten stammen aus den 60er Jahren und betrachten das Lesen als ein *datengeleitetes* (auch: *textgeleitetes* oder *aufsteigendes*, engl. *bottom-up*) Verfahren. Lesen wird als ein passiver Dekodierungsprozess definiert, der zunächst unabhängig vom Weltwissen abläuft. Der Begriff *bottom* bezieht sich auf die physische Repräsentation des Textes und impliziert, dass alle zum Verstehen eines Satzes notwendigen Informationen im Satz enthalten sind. (Schwarz 1996, 151; Eskey et al. 1988, 223.) Der Begriff *up* verweist auf die Linearität des Prozesses, d.h. der Leser verarbeitet den Text von unten nach oben, also von der graphophonetischen Ebene über die morphologische Ebene zu der syntaktischen Ebene. Auf der graphophonetischen Ebene nimmt der Leser Zeichen wahr und aktiviert die phonologische Repräsentation des Zeichens (z.B. möchte → [mœçtə]). Bei der Worterkennung handelt es sich um den Zugriff auf das mentale Lexikon⁵, wobei ein Zeichen als Wort in einer bestimmten Sprache erkannt wird. Durch die syntaktische Analyse versteht der Leser die strukturellen Beziehungen zwischen den Wörtern und ordnet den Wörtern Bedeutungen zu. Bei guter Sprachbeherrschung laufen Worterkennung und syntaktische Analyse meist automatisch ab und die Verarbeitungskapazitäten werden für den Vorgang der Interpretation aufgespart. (Karlin et al. 1987, 22; Ehlers 1998, 16; Lutjeharms 2001, 902f.)

Datengeleitete Lesemodelle werden auch *autonome* Lesemodelle genannt, weil man davon ausgeht, dass die höheren Ebenen der Verarbeitung die Verarbeitung der unteren Ebenen nicht beeinflussen können. (Rickheit et al. 1993, 7; Schwarz 1996, 140.) Diese Ansicht ist heftig kritisiert worden und wird heute als veraltet angesehen (Haastrup 1991, 59). Laut Rumelhart (1985, 726) sind derartige lineare Modelle äußerst mangelhaft, weil in diesen Modellen die Informationen nur in eine Richtung laufen und der Kontext oder die Informationen der oberen Ebenen keine Wirkung auf die unteren Ebenen haben und dadurch das Dekodierungsergebnis nicht im Vergleich mit dem Weltwissen verifiziert werden kann. Als ein Beispiel gibt Rumelhart (1985, 732f.) den ambigen Satz *They are eating apples*. Aus dem Satz geht nicht hervor, ob hier beschrieben wird, dass die Äpfel gegessen werden (*sie essen Äpfel*) oder dass die Äpfel essbar sind (*sie sind Essäpfel*). Um solche Defizite zu verhindern, begannen sich in den nächsten Jahrzehnten wissensgeleitete Lesemodelle zu entwickeln.

⁵ Das mentale Lexikon ist eine Struktur im Gedächtnis, in der der Wortschatz des Lesers gespeichert ist (Lutjeharms 2001, 902).

2.4.2 Paradigma der 70er Jahre: Lesen als wissensgeleiteter Prozess

Die Vertreter der Lesemodelle der 70er Jahre nehmen an, dass es sich beim Lesen um mehr handeln muss, als um das bloße Registrieren von Zeichen. Sie bezeichnen das Lesen als einen *wissensgeleiteten* (auch: *schemageleiteten* oder *absteigenden*, engl. *top-down*) Prozess im Gegensatz zu den früheren datengeleiteten Modellen und betonen die Rolle des Lesers als eines aktiven Teilnehmers im Leseprozess. Der Begriff *top* verweist auf die Verarbeitung der Informationen auf den höheren Ebenen, d.h. alle Informationen und Erfahrungen im Vorwissen des Lesers leiten den Verstehensprozess und ermöglichen es dem Leser, Wortbedeutungen mit Hilfe des Kontextes vorherzusagen. Der Begriff *down* verweist darauf, dass der Leser graphische Informationen nur zur Bestätigung braucht. Informationsverarbeitung läuft also von oben nach unten. (Vgl. Samuels et al. 1988, 31; Westhoff 1987, 38; Eskey et al. 1988, 223; Karlin et al. 1987, 22.)

Diese Ansicht ist in der Leseforschung als *psycholinguistisches Lesemodell* bekannt. Kenneth Goodman (1980), der bekannteste Vertreter dieser Richtung, bezeichnet das Lesen als „a psychological guessing game“. Laut Goodman (1980, 598) ist effizientes Lesen ein Ergebnis von „[...] skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right at the first time“. Nach dieser viel zitierten Auffassung von Goodman ist das Lesen ein Prozess der *Hypothesenbildung*. Durch seine Untersuchungen meint Goodman nachgewiesen zu haben, dass ein guter Leser jemand ist, der durch das Sammeln von minimalen Informationen aus dem Text Hypothesen bildet (*sampling*) und auf dieser Basis Vorhersagen aufstellt (*predicting*). Anschließend überprüft er seine Hypothesen bei der Aufnahme eines weiteren Textteils (*testing*). Haben sich die Hypothesen als falsch erwiesen, erfolgt der erste Schritt erneut, ansonsten wird der Text weitergelesen, wobei der weitere Kontext zur erneuten Bestätigung oder Revision führt (*confirming*). Je besser der Leser ist, korrekte Vorhersagen zu bilden, desto weniger braucht er sich auf die Textinformationen zu stützen. (Goodman 1980, 497ff.; vgl. auch Ehlers 1998, 17f.)

Die große Betonung des Hintergrundwissens in den wissensgeleiteten Modellen wurde scharf kritisiert. Samuels et al. (1988, 32) bemerken, dass es dem Leser unmöglich ist, über ausreichendes Hintergrundwissen zu allen Themen zu verfügen, denen er begegnet, und ohne genügendes Hintergrundwissen kann der Leser keine Vorhersagen über die Textinhalte bilden. Laut Ehlers (1998, 20) hat der Kontext einen größeren Erleichterungseffekt auf die Worterkennung bei

schwachen Lesern als bei geübten Lesern, die Wörter direkt in einer datengetriebenen Art erkennen.

Anfang der 80er Jahre kamen die Lesetheoretiker zu einer Kompromisslösung hinsichtlich dieser extremen Positionen.

2.4.3 Paradigma der 80er Jahre: Lesen als interaktiver Prozess

Während unter Interaktion in der pädagogischen Fachliteratur die Wechselbeziehung zwischen dem Text und dem Leser verstanden wird, verweist dieser Begriff in der Psychologie auf die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Verarbeitungsebenen (Ehlers 1998, 23). Die datengeleiteten Lesemodelle bezeichneten Lesen als Dekodierung und es wurde kritisiert, dass die Rolle von Wissen und Kontext in diesen Modellen ignoriert wird. Wenn der Leser im Leseprozess nicht auf sein eigenes Wissen zurückgreift, setzt die Interpretation nicht ein, wobei das Lesen kaum als ein verstehender Prozess betrachtet werden kann. Die wissensgeleiteten Lesemodelle hatten dagegen als Ausgangspunkt, dass das Vorwissen des Lesers den ganzen Prozess leitet. Das Weltwissen oder das Hintergrundwissen des Lesers kann aber ungenügend oder irreführend sein, so dass der Text falsch oder gar nicht verstanden wird. In dieser Hinsicht erscheint es mir logisch, dass Lesemodelle vorgelegt wurden, die diese beiden Richtungen miteinander verbinden.

Der interaktive Ansatz zum Lesen (im Unterschied zu den autonomen Lesemodellen) sieht das Leseverständnis als Kombination von Dekodierungs- und Interpretationskenntnissen, und schlägt vor, dass eine Interaktion zwischen diesen kognitiven Fähigkeiten zum fließenden Leseverständnis führt. (Ehlers 1998, 23; Grabe 1991, 375ff.; Karlin et al. 1987, 23.) Während die datengeleitete und die wissensgeleitete Verarbeitung seriell laufen, läuft die interaktive Verarbeitung parallel, d.h. jede Verarbeitungskomponente interagiert simultan zu jedem Zeitpunkt der Verarbeitung mit jeder anderen Komponente (Schwarz 1996, 143).

Obwohl inzwischen allgemein akzeptiert wird, dass die datengeleitete und die wissensgeleitete Verarbeitung im Leseprozess interagieren, gehen die Meinungen darüber auseinander, wie und

wo die Interaktion genau geschieht (Lutjeharms 1994, 37), was wiederum der Ausgangspunkt für zahlreiche interaktive Lesemodelle⁶ ist.

Im Folgenden wird der Leseprozess im Licht der Schematheorie beschrieben, die die interaktive Verarbeitung meiner Meinung nach am besten repräsentiert.

2.4.4 Schematheorie

Laut Rumelhart (1980, 34) ist die Schematheorie eine Theorie über das Wissen⁷, die zu erklären versucht, wie das Wissen im Gedächtnis repräsentiert ist und wie diese Repräsentation den Wissensgebrauch beim Verstehen erleichtert. Das Wissenssystem des Menschen wird in der Forschungsliteratur oft als ein gigantisches komplexes Netzwerk dargestellt. Ein Schema ist ein ausgrenzbares konzeptuelles Teilsystem in diesem Netzwerk. (Ballstaedt et al 1981, 27.) Die Schematheorie schlägt vor, dass Texte an sich keine Bedeutungen tragen, sondern der Leser Textbedeutungen mit Hilfe seines im Schema gespeicherten Vorwissens konstruiert. Textverstehen wird also als Ergebnis der Interaktion zwischen dem Vorwissen des Lesers und den Textdaten definiert. Der Leser versteht die Textbedeutung, wenn es ihm möglich ist, derartige Schemata hervorzurufen, die Informationen über die im Text beschriebenen Objekte und Ereignisse enthalten. (Anderson 1985, 372; Carrell/Eisterhold 1988, 76; Anderson et al. 1988, 37.)

Der Leser verfügt über Schemata auf allen Ebenen der Informationsverarbeitung (s. Kapitel 2.4) und wie oben festgestellt, sind diese Schemata hierarchisch organisiert. Beim Lesen läuft die Hervorrufung des passenden Schemas sowohl datengeleitet als auch wissensgeleitet ab. Beim Lesen des Satzes: *Ich suchte wild nach der Fahrkarte, als der Schaffner ins Abteil trat* (Schwarz 1996, 93) rufen die Subschemata FAHRKARTE, SCHAFFNER und ABTEIL ein dominierendes BAHNFAHRT-Schema hervor. Um das Wortschema ICH zu aktivieren, muss der Leser zuerst die Buchstabenschemata I, C und H aktivieren und um das Buchstabenschema I zu aktivieren, muss der Leser wiederum Schemata über die visuellen Muster des Buchstabens aktivieren (ein Schema über eine vertikale Linie und die Schemata über zwei kürzere horizontale Linien). (Vgl. Adams et al. 1985, 407ff.) Die Textinformationen aktivieren solche Schemata, die dem Textinput ent-

⁶ Mehr zu den interaktiven Lesemodellen, siehe Grabe (1988, 1991) und Eskey et al. (1988).

⁷ Zur zusätzlichen Information, siehe auch die verwandten Konzepte: Mentale Modelle von Johnson-Laird (1983), Skripts von Schank et al. (1977) und Rahmen von Minsky (1975).

sprechen, welche dann weitere übergeordnete Schemata aktivieren. Eine derartige Verarbeitung, bei der die Schemata mit spezifischem Wissen Schemata mit allgemeinem Wissen hervorrufen, läuft datengeleitet, also von unten nach oben. (Carrell/Eisterhold 1988, 76.)

Wenn die Verarbeitung in die gegensätzliche Richtung läuft, das Schema mit allgemeinem Wissen also Schemata mit spezifischem Wissen hervorruft, spricht man von wissensgeleiteter Verarbeitung. Beim Lesen eröffnen die Schemata sog. *Leerstellen* (engl. *slots*), also eine Art Wissenslücken. Das durch die Textinformationen aktivierte Schema erweckt beim Leser bestimmte Erwartungen, die er auf weiteren Textinhalt richtet und dabei aktiv nach Informationen sucht, um die Leerstellen zu füllen. Der oben angeführte Beispielsatz ist für den Leser unverständlich, wenn er keine Erfahrungen mit einer Bahnfahrt hat und also über kein passendes Schema über eine Bahnfahrt verfügt. Bei der wissensgeleiteten Informationsverarbeitung wird ein Schema ausgewählt, mit dessen Hilfe der jeweilige Sachverhalt interpretiert werden kann, z.B. aktiviert der Leser beim Lesen der Überschrift *Bahnfahrt* solche Subschemata, die seinen eigenen Erfahrungen mit Bahnfahrten entsprechen. (Vgl. Schwarz 1996, 92; Adams et al. 1985, 410; Rumelhart 1980, 41ff.; Carrell/Eisterhold 1988, 76f.)

Am besten lässt sich dieser komplizierte interaktive Vorgang an einem Beispiel erläutern: Beim Lesen der Zeitungsüberschrift *Schwerer Autounfall* rechnet der Leser aufgrund eines aktualisierten UNFALL-Schemas damit, im Artikel bestimmte Informationen zu finden. Er erwartet, dass sich jemand verletzt hat oder gestorben ist, er hat also eine Leerstelle in seinem UNFALL-Schema bezüglich dieser Frage. Beim Weiterlesen des Textes sucht er nach Informationen, die diese Leerstellen füllen können. Er liest also auf eine wissensgetriebene Weise, wobei seine Erwartungen den Prozess leiten und er ständig Hypothesen über den Textinhalt bildet. Das Wort *Radfahrer* im Satz *ein Radfahrer schwer verletzt* kann auf eine datengetriebene Weise das übergeordnete MANN-Schema aktivieren, welches weitere dominierende Schemata, wie ein MENSCH-Schema, aktivieren kann. Diese neuen Informationen öffnen weitere Leerstellen, die gefüllt werden müssen und so läuft dieser Prozess weiter, bis der Leser über ein vom Text intendiertes Schema verfügt und bei ihm ein vorhandenes Schema aktiviert wird. (Vgl. Ballstaedt et al. 1981, 29; Ehlers 1998, 122.)

Der Leser erarbeitet sich den Text also interaktiv, denn:

Er nimmt Informationen aus dem Text auf [...], braucht zu deren Verstehen sein sprachliches und inhaltliches Wissen, bringt weiteres Wissen auf allen Ebenen des Textes hinzu [...], verbindet dies miteinander, erkennt in den Bezügen neue Bedeutungen, überprüft Gelesenes und stellt so Zusammenhang her; er ordnet Erlesenes in sein eigenes vorhandenes Wissen ein, ergänzt und erweitert das eine mit dem anderen und bewegt sich so hin und her in einem interaktiven Prozess, bis er Bedeutungen und den Sinn des ganzen Textes zu verstehen meint. (Mummert et al. 2001, 943.)

Datengeleitete und wissensgeleitete Aktivierung laufen also auf allen Ebenen simultan. Laut Schwarz (1996, 92) sind Schemata sowohl Voraussetzung als auch das Ergebnis aller Informationsverarbeitungsprozesse. Der Prozess kann aber auch misslingen, d.h. der Leser versteht nicht, was er gelesen hat. Laut Rumelhart (1980, 48) ist dies auf dreifache Weise zu erklären. Erstens kann es sein, dass der Leser kein passendes Schema gefunden hat, um den Text zu interpretieren, was z.B. daran liegen kann, dass das Schema, das der Leser verwendet hat, kulturspezifisch und somit kein Teil des kulturellen Hintergrunds des Lesers ist. Zweitens ist es möglich, dass die vom Verfasser gebotenen Hinweise nicht eindeutig genug sind, um beim Leser Verständnis zu gewährleisten. Drittens kann es sein, dass der Leser die Textbedeutung versteht, aber sie nicht dieselbe ist, die der Verfasser intendiert hat, was die Auffassung bestätigt, dass die Bedeutung nicht im Text liegt, sondern im Kopf des Lesers entsteht. Diese drei Aspekte sind gleichzeitig der Gegenstand der Kritik an der Schematheorie. Laut Ehlers (1998, 50, 126) liegen Texten nicht immer eindeutige Schemata zugrunde und die Schemata sind dann sehr allgemein, was dem Leser einen großen Interpretationsspielraum lässt. Wenn die Schemata dagegen spezifischer sind, ist es fraglich, ob sie flexibel genug sind, um den neuen Informationen gerecht zu werden. Trotz vieler kritischer Anmerkungen wird der Verstehensprozess immer noch vorwiegend durch das Konzept der Schemata erklärt (Nassaji 2002, 439).

Besonders interessant ist für diese Arbeit die Bemerkung von Rumelhart (1980, 36), dass der Leser mit Hilfe seines Schemas das komplettiert, was in Texten nicht explizit ausgedrückt wird, aber notwendig für das Verstehen ist. Auch Ballstaedt et al. (1981, 29) stellten fest, dass der Leser die Leerstellen nicht füllen kann, wenn das Informationsangebot des Textes seinen Erwartungen nicht entspricht. Dann muss er sich auf die Schlussfolgerungen stützen. Auf diese Problematik wird in Kapitel 3 näher eingegangen, aber zunächst wird noch ein kurzer Blick auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede des muttersprachigen und fremdsprachigen Leseprozesses geworfen.

2.5 Lesen in der Fremdsprache

2.5.1 Interaktion zwischen der L1–Lesefähigkeit und L2–Sprachkompetenz

In der Fremdsprachendidaktik dienten Texte früher vor allem als Vehikel für die Ausspracheschulung, Wortschatzerweiterung oder das Lernen der Grammatik. Die Lesefähigkeit als verstehender Prozess wurde weitgehend ignoriert. Erst seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren wird dem Lesen mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Heute wird das Leseverstehen auch in der Fremdsprachendidaktik als interaktive Verarbeitung von Informationen betrachtet. (Vgl. Krumm 1990, 20; Grabe 1991, 376; Lutjeharms 2001, 901.) Das von Goodman (1980) vertretene psycholinguistische Lesemodell hat einen nachhaltigen Einfluss auf die fremdsprachliche Leseforschung und Didaktik ausgeübt, obwohl es auf dem muttersprachigen Lesen basiert (Ehlers 1998, 19; Lutjeharms 2001, 901). Die Annahme von Goodman, Lesen in der Mutter- und in der Fremdsprache seien weitgehend identische Prozesse, war in den 70er und 80er Jahren Gegenstand einer Reihe von empirischen Untersuchungen zum Lesen in der Zweit- und Fremdsprache. Die Leseforscher interessierten sich dafür, ob das verstehende Lesen in der Fremdsprache vor allem auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache beruht, oder ob es eher von der Sprachkompetenz in der Fremdsprache abhängig ist. Diese Überlegungen stehen im Mittelpunkt zweier entgegengesetzter Theorien über das fremdsprachige Lesen: *sprachliche Interdependenzhypothese* und *sprachliche Schwellenhypothese*. (Ehlers 1998, 110; vgl. auch Vaurio 1998, 19.)

Vertreter der sprachlichen Interdependenzhypothese (u.a. Coady 1979; Hudson 1988) gehen von der Annahme aus, dass das fremdsprachige Lesen von der Lesefähigkeit abhängig ist, die in der Muttersprache erworben wird und dass die Lesefähigkeiten und -strategien von der Mutter- auf die Fremdsprache transferiert werden und dadurch fehlende Sprachkenntnisse ausgleichen. Coadys (ibid., 9) These über das Lesen in der Fremdsprache basiert auf der Beobachtung, dass viele Studenten sehr langsam und mühsam lesen, obwohl sie eine hohe Sprachkompetenz besitzen. Dieses hat ihn zu der Schlussfolgerung geführt, dass die Probleme beim fremdsprachigen Lesen dadurch zu erklären sind, dass die muttersprachlichen Lesestrategien ungenügend sind oder nicht transferiert werden können.

Vertreter der sprachlichen Schwellenhypothese (u.a. Yorio 1971, Clarke 1980) nehmen eine gegensätzliche Position ein und meinen, dass die Probleme beim Lesen in der Fremdsprache daraus entstehen, dass der Leser nicht über genügend Informationen über die sprachlichen Strukturen und das Lexikon der Zielsprache verfügt. Clarke (1980) hat mit seiner ‚short-circuit‘-Hypothese nachzuweisen versucht, dass die Fremdsprachenkompetenz eine entscheidende Variable fremdsprachigen Lesens sei. Seine Ausgangsüberlegung ist, dass ein guter Muttersprachenleser dem schwachen Muttersprachenleser auch in der Fremdsprache überlegen sein müsste, wenn die Interdependenzhypothese zutrifft. Nach der Untersuchung von Clarke (S. 206) ist ein Transfer von der muttersprachlichen Fähigkeit durchaus nachweisbar, weil die guten Leser sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache bessere Performanzen zeigten als die schlechten Leser. Die erworbene Sprachkompetenz hatte jedoch einen entscheidenden Einfluss auf das Lesen in der Fremdsprache. Nach Clarke (1980, 206) muss der Leser also ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht haben, bevor er die muttersprachlichen Fähigkeiten transferieren kann. (Vgl. auch Vaurio 1998, 20; Ehlers 1998, 111.)

Die Untersuchungen im Bezug auf die beiden oben genannten Hypothesen unterliegen jedoch methodischen Beschränkungen und die neueren Untersuchungen zum fremdsprachigen Leseverhalten haben den Versuch unternommen, diese Beschränkungen in Betracht zu ziehen. Eine weitere Gruppe von Forschern (u.a. Carrell 1991; Devine 1988) hat nachweisen können, dass das Lesen in der Fremdsprache sowohl von der erstsprachig erworbenen Lesefähigkeit als auch von der Fremdsprachenkompetenz abhängig ist. Laut Carrell (1991, 161) ist das Lesen in der Fremdsprache eine Interaktion zwischen der L1-Lesefähigkeit und der L2-Sprachkompetenz. Das wäre auch logisch, da dem muttersprachigen Lesen gegenüber zusätzliche Variablen ins Spiel kommen, die die Performanz des Fremdsprachenlernalers beeinflussen. Dazu gehören z.B. die sprachlichen Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache. (Vgl. Ehlers 1998, 152.)

2.5.2 Fremdsprachiger Leseprozess

In Kapitel 2.4.1 wurde festgestellt, dass die Dekodierung beim Lesen in der Muttersprache automatisch und ohne Kapazitätsbeschränkungen abläuft. Dies ist jedoch nicht der Fall beim L2-Lesen, da Beschränkungen auf allen Ebenen des fremdsprachigen Dekodierungsprozesses auftauchen, die immer vom Verhältnis Ausgangssprache-Zielsprache abhängig sind. Laut Lutje-

harms (1994, 56) werden sogar geübte Fremdsprachenleser durch unzureichende Sprachkompetenz zu schwachen Lesern, nicht weil sie Probleme bei der Mustererkennung haben wie die beginnenden Muttersprachenleser (angenommen dass in beiden Sprachen von denselben Schriftzeichen ausgegangen wird), sondern weil es beim Dekodieren keinen Zugriff auf das mentale Lexikon geben kann, solange es für die betreffenden fremdsprachigen Wörter keine mentale Repräsentation gibt. Ein Fremdsprachenleser muss über einen gewissen Wortschatz in der Zielsprache verfügen, um einen Text lesen und verstehen zu können. Viele fremdsprachige Wörter sind dem beginnenden Leser noch unbekannt, aber auch wenn ein fremdsprachiges Wort schon zum Lexikon gehört, wird der Zugriff wegen fehlender Übung langsamer geschehen als in der Muttersprache. Für die Worterkennung müssen L2-Leser öfters sogar neue Buchstabenkombinationen und neue Morpheme lernen. Abhängig vom Verhältnis Ausgangssprache-Zielsprache müssen oft auch neue Verarbeitungsstrategien für syntaktische Spracheigenschaften erworben werden. Wenn die syntaktische Struktur der Zielsprache sich deutlich von der Syntax der Ausgangssprache unterscheidet (wie es der Fall z.B. zwischen dem Deutschen und dem Finnischen ist), muss man sich ein neues Regelsystem aneignen, d.h. neue Satzmuster, Flexionsmorpheme, Präpositionen usw. (Vgl. Lutjeharms 1994, 56f.) Laut Vaurio (1998, 22) liegen die größten Probleme des fremdsprachigen Leseprozesses gerade darin, dass die Dekodierung noch nicht automatisiert worden ist, sondern unter bewusster Kontrolle abläuft, was wiederum viel Zeit einnimmt und dadurch weniger Verarbeitungskapazität für die Interpretation übrig lässt.

Die Interpretation wurde oben als Interaktion zwischen den Ergebnissen des Dekodierungsprozesses und dem Vorwissen des Lesers definiert, die nur unter Einsatz von Aufmerksamkeit gelingen kann. Beim fremdsprachigen Lesen wird diese Interaktion durch die Probleme auf den unteren Verarbeitungsebenen beeinträchtigt. Außer den Kapazitätsbeschränkungen beim Dekodieren wird der fremdsprachige Leseprozess nun durch weitere Beschränkungen begrenzt. Weil die Gedächtnisspanne in der Fremdsprache wegen mangelnder Übung beschränkter ist als in der Muttersprache, werden weniger Textdaten und Wissensbestände gleichzeitig wahrgenommen und verarbeitet. Wenn die Leser überfordert sind, können zwei entgegen gesetzte Reaktionen beobachtet werden. Entweder (1) verzichten sie auf die wissensgeleitete Verarbeitung und verlassen sich nur auf die datengeleiteten Prozesse, oder (2) sie fangen an, nur wissensgeleitet zu raten. Das Überbetonen der jeweiligen Verarbeitung kann u.a. darin liegen, dass der Leser über kein passendes Schema verfügt, oder kein Schema aktiviert worden ist, so dass der Leser sich

allein auf die Ergebnisse der Dekodierung verlassen muss. Wenn dagegen die Worterkennung oder die syntaktische Analyse misslingt und damit auch der Dekodierungsprozess, muss der Leser wissensgeleitet vorgehen und Problemlösungsstrategien wie Raten, Schlussfolgern oder Vermeiden zum Ausgleich von Kenntnislücken einsetzen. Wegen mangelnder Schemakennnisse zum Textinhalt können Fehldeutungen entstehen, die weitere falsche Deutungen auf unteren Verarbeitungsebenen nach sich ziehen. (Lutjeharms 1994, 36ff.)

Die wichtigsten Faktoren zur Bestimmung der Lesekompetenz in der Fremdsprache sind also einerseits die Lesefähigkeit in der Muttersprache und andererseits die Fremdsprachenkompetenz. Bei geringerer Beherrschung der Fremdsprache ist laut Lutjeharms (1994, 63) die Erweiterung der Sprachkenntnisse, besonders die Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen, der wichtigste Faktor bei der Verbesserung der Lesefähigkeit. Laut Ehlers (1999, 191) sind außer der muttersprachigen Lesefähigkeit und der Fremdsprachenkompetenz auch *die metakognitiven Fähigkeiten* eine Voraussetzung für profizientes Leseverhalten. Metakognitive Forschungsansätze gehen von einem Modell des reflexiven Lesers aus, der in der Lage ist, einen Außenstandpunkt zu sich selbst einzunehmen und das eigene Verstehen rational verfügbar zu machen. Der Leser soll also fähig sein, den Verstehensprozess bewusst zu planen, zu prüfen und zu bewerten. Die guten Leser sind sich dessen bewusst, wie gut sie das Gelesene verstehen und sie sind bereit, ihr Leseverhalten wenn nötig zu ändern. Die Metakognition des Lesers erlaubt ihm auch solche Lesestrategien bewusst anzuwenden, die seinen Zielen am besten dienen. (Ehlers 1999, 191ff.; Karlin et al. 1987, 25.)

3 Lexikalisches Erschließen

3.1 Zum Stand der Forschung

Lexikalisches Erschließen wird in vielen Ländern, innerhalb verschiedener Sprachräume und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen untersucht. Auf den Prozess der Bedeutungserschließung wird in einer Vielzahl von Studien mit verschiedenen Begriffen verwiesen, was eine genauere Erklärung des Begriffsgebrauchs voraussetzt. In diesem Kapitel möchte ich einen Blick auf die Definitionen und Untersuchungen werfen, die für die spätere Analyse relevant sind.

3.1.1 Begriffliche Erklärungen

Die Bedeutungserschließung wird interdisziplinär untersucht. Die uneinheitliche Verwendung mehrerer Begriffe innerhalb verschiedener Wissenschaftsdisziplinen bereitet Schwierigkeiten. In der englischsprachigen Forschungsliteratur wird auf den Prozess des lexikalischen Erschließens mit dem Begriff *inferencing* verwiesen. Der ursprünglich von Carton (1971) geprägte Begriff stellt mittlerweile einen Standardterminus in der Forschung zur Bedeutungserschließung dar. Der Begriff *Inferenz* kommt auch in der deutschsprachigen Forschungsliteratur vor und verweist oft auf ein ausführliches psychologisches und philosophisches Konzept. Der Begriff tritt auch innerhalb anderer Disziplinen auf (z.B. Mathematik und Künstliche Intelligenz) zur Beschreibung allgemeiner logischer Denkvorgänge. In Bezug auf die Textverarbeitung bedeutet Inferieren eher das Verstehen solcher Informationen, die im Text nicht explizit ausgedrückt werden, d.h. „zwischen den Zeilen lesen“. (Kintsch 1993, 193; Manktelow et al. 1990, 63; Vaurio 1998, 40.) Seit den 1970er Jahren ist eine Vielzahl von Begriffen eingeführt worden, um den Erschließungsprozess zu definieren und zu präzisieren: *lexical inferencing* (Haastrup 1991, Vaurio 1998), *contextual guessing* (van Parreren & Schouten-van Parreren 1981), *guessing* (Kelly 1990). Im Finnischen wird der Begriff *sanapäättely* benutzt (Vaurio 2000). Diese Fülle der Begriffe verursacht oft Missverständnisse bei der Suche nach einer genauen Definition der Bedeutungserschließung. *Lexikalisches Erschließen* ist meine eigene direkte Übersetzung des englischsprachigen Begriffs

lexical inferencing und wurde als Titel für diese Arbeit gewählt, weil er die inferenziellen Aktivitäten der Leser spezifischer und praxisnäher beschreibt, als die wenigen anderen deutschsprachigen Begriffe, die in der Literatur vorkommen (z.B. *Inferieren*, *Raten*, *Schlussfolgern*, *Räsonnement*). In dieser Arbeit wird der Begriff *Inferenz* benutzt, wenn es sich um die allgemeinen logischen Schlussfolgerungen, d.h. Kohärenzherstellung, handelt, wobei der Begriff lexikalisches Erschließen das Erschließen einer unbekanntenen Wortbedeutung genauer beschreibt.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Inferenz und das lexikalische Erschließen zu definieren.

3.1.2 Zur Definition des lexikalischen Erschließens

Ein Text enthält viel mehr Informationen, als darin explizit ausgedrückt werden. Die vom Leser rekonstruierte Textrepräsentation umfasst Informationen, die im Text nur angedeutet werden, im Vertrauen darauf, dass der Leser durch Hinzufügen eigenen Wissens versteht, was im Text implizit mitgeteilt wird. (Vonk et al. 1990, 447; de Beaugrande et al. 1981, 8.) Um den Textinhalt zu verstehen, muss der Leser Kohärenz herstellen, die erst durch Inferieren zustande kommt (Vaurio 1998, 40). Die Rolle der Inferenzen im Verstehensprozess ist nicht zu bestreiten (Sanford 1990, 515) und sie nehmen auch im Leseverständnis eine Schlüsselrolle ein (Ehlers 1998, 51).

Inferenzen erfüllen unterschiedliche Funktionen und treten in verschiedenen Phasen des Leseprozesses auf (Ehlers 1998, 51). Entsprechend der Funktion, die die Inferenzen erfüllen, machen die meisten Forscher (vgl. Garnham 1985, 157ff.; McKoon et al. 1990, 409ff.; Keenan et al. 1990, 377ff.) einen Unterschied zwischen den *notwendigen* und *elaborativen Inferenzen*. Laut Garnham (1985, 157) haben die notwendigen Inferenzen (*bridging inferences*) eine kohärenzstiftende⁸ Funktion, d.h. sie müssen gezogen werden, um den Zusammenhang zwischen den Sätzen zu verstehen. Zum Beispiel aus dem Satz *John is a linguist, but he knows statistics* geht hervor, dass Linguisten sich normalerweise nicht in der Statistik auskennen (Vonk et al. 1990, 449). In-

⁸ In der experimentellen Forschung werden Inferenzen, die für das Herstellen kohärenter Verknüpfung erforderlich sind, weiter in Subgruppen eingeteilt, aber im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht sinnvoll diese Typen von Inferenzen genauer zu untersuchen. (Zu weiteren Informationen siehe z.B. Ehlers 1998, 53ff.; Sanford 1990, 517ff.; Vonk et al. 1990, 449ff.)

ferenzen haben nicht nur die Funktion, Kohärenzlücken zu füllen, sondern auch die Funktion, eine bestehende Wissensstruktur zu vervollständigen und auszuweiten (Ehlers 1998, 52). Diese elaborativen Inferenzen sind nicht unbedingt notwendig für das Verstehen, sie bereichern aber die Textinhalte an, indem sie mit eigenen Erfahrungen und subjektiven Wissensbeständen des Lesers verknüpft werden (Keenan et al. 1990, 378). Garnham (1985, 157) bietet ein vielzitiertes Beispiel für die elaborative Inferenz: Aus den Sätzen *The teacher cut the juicy steak. He was enjoying his meal* kann inferiert werden, dass der Lehrer ein Messer benutzte, obwohl es für das Verstehen nicht unbedingt notwendig ist.

Beim Lesen des Satzes *John verbrannte sich die Hand, weil er den Herd berührte* (Schwarz 1996, 159) versteht der Leser, dass der Herd heiß war, obwohl diese Information nicht explizit ausgedrückt ist. Der Leser hat die Satzbedeutung inferentiell erschlossen, was bestimmtes Wissen benötigte: einerseits Wissen darüber, dass Verbrennen Feuer oder heiße Gegenstände involviert, andererseits Wissen darüber, dass der Herd heiß sein kann. Inferenzen ermöglichen also „die Herstellung plausibler Zusammenhänge auf Grund des im Schema gespeicherten Weltwissens“ (Schwarz 1996, 159).

Wie schon erwähnt, kommen in Texten nicht alle Informationen zum Ausdruck, die für das Verstehen des Textinhaltes notwendig sind. Ein Text bietet jedoch *Hinweise* (engl. *cues*), auch *Informationsquellen* genannt, die es dem Leser ermöglichen, die erforderlichen Schlussfolgerungen zu ziehen (Vaurio 1998, 41). Ein Leser versucht sich die Leseaufgabe, wann immer möglich, zu erleichtern und stützt sich dabei auf verschiedene Wissensbestände (Ringbom 1986, 150).

Der Vorgang des lexikalischen Erschließens lässt sich am besten in Anlehnung an die Definition von Haastrup (1991, 13) darstellen:

The procedures of lexical inferencing involve making informed guesses as to the meaning of a word in the light of all available linguistic cues in combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of the context and her relevant linguistic knowledge.

Der Leser muss also auf sein Weltwissen, auf den Kontext oder auf sprachliche Hinweise zurückgreifen, um die Bedeutung eines unbekanntes Wortes herauszufinden. Es soll ein Unterschied zwischen Raten und Erschließen gemacht werden. Während beim Erschließen die Schlüs-

se auf dem Schemawissen beruhen und vom Leser bewertet und überprüft werden, bedeutet Raten das Ziehen willkürlicher Schlüsse. (Vgl. Goodman 1985, 822.)

Die verschiedenen Hinweise und ihre Nutzung stehen im Kern des lexikalischen Erschließens. Um dieses Phänomen zu definieren, stütze ich mich in der vorliegenden Pro Gradu–Arbeit auf die Bemerkung von Carton (1971, 45): „In inferencing, attributes and contexts that are familiar are utilized in recognizing what is *not* familiar.“ Welche diese verschiedenen Hinweise sind und welche Rolle sie beim lexikalischen Erschließen spielen, wird in Kapitel 4.3 mit Hilfe der von Carton (1971) aufgestellte Kategorisierung der Informationsquellen erläutert.

3.1.3 Bisherige Untersuchungen zum lexikalischen Erschließen

Lexikalisches Erschließen wird in einer Vielzahl von Studien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen untersucht, von denen hier die von Vaurio (1998), Hastrup (1991) und van Parreren/Schouten-van Parreren (1981) vorgestellt werden. Ich habe diese drei Untersuchungen gewählt, weil sie am besten den Zielen meiner Pro Gradu–Arbeit entsprechen. Obwohl lexikalisches Erschließen in vielen Ländern mit Fremdsprachenlernern mit verschiedenen Muttersprachen untersucht wird, habe ich keine Forschungsdaten zu Untersuchungen mit finnischsprachigen Schülern, die Deutsch als Fremdsprache lernen, gefunden.

In ihrer Dissertation untersuchte Leena Vaurio (1998) lexikalisches Erschließen unter finnischsprachigen Schülern, die Englisch als die zweite Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe lernten und lexikalisches Erschließen zwei und einhalb Jahre zusammen mit ihrer Lehrerin trainierten. Die Testaufgabe bestand im Erschließen unbekannter Wörter aus zwei authentischen englischsprachigen Lehrtexten. Der Test wurde nach sechs bzw. zwölf Wochen wiederholt, um zu sehen, ob sich die Fähigkeit der Schüler, Wörter aus dem Kontext zu erschließen, mit der Zeit entwickelte. Die Schüler sollten ihre Schlussfolgerungen schriftlich beurteilen und die schriftlichen Protokolle wurden analysiert. Mit ihrer Untersuchung konnte Vaurio (1998, 103ff.) nachweisen, dass die Strategie des lexikalischen Erschließens lehr- und trainierbar ist, weil die Schüler beim zweiten Testen bessere Performanzen zeigten. Im Erschließungsprozess stützten sich die Schüler sowohl auf Textdaten als auch auf ihr Welt- und Hintergrundwissen. Die Schüler, die ihre Ergebnisse zwischen den beiden Testen am meisten verbesserten, konnten sich laut Vaurio

(1998, 110) vermehrt auf die wissensgeleitete Verarbeitung neben der datengeleiteten Verarbeitung stützen. Das Ignorieren des Kontextes, wildes Raten und ungenügende Kenntnisse in Syntax erwiesen sich als die größten Ursachen für das Misslingen des Erschließens. Vaurio kommt zu dem Schluss, dass die Fremdsprachenkompetenz die entscheidendste Variable für den Erfolg im lexikalischen Erschließen ist, weil der Erfolg im lexikalischen Erschließen mit dem Schulerfolg direkt korreliert.

Kirsten Haastруп (1991) untersuchte lexikalisches Erschließen unter dänischsprachigen Schülern in der gymnasialen Oberstufe, die nach ihrem Sprachkompetenzniveau in zwei Gruppen eingeteilt wurden. Die eine Gruppe bestand aus Schülern mit guten und die andere aus Schülern mit schlechten Kenntnissen im Englischen. Die Schüler arbeiteten paarweise und jedes Paar bekam einen englischsprachigen Text. Die Aufgabe war die Bedeutung der Wörter, die im Text unterstrichen waren, zu diskutieren. Die Diskussionen wurden auf Band aufgenommen. Über die Ergebnisse wurde nachher mit der Hälfte der Paare diskutiert, um die Antworten zu elaborieren. Die Protokolle des lauten Denkens wurden analysiert, um die Ergebnisse zwischen den beiden Gruppen zu vergleichen. Haastруп (1991, 120f.) interessierte sich für den Gebrauch der verschiedenen Informationsquellen und konnte nachweisen, dass sowohl die Schüler mit guten Sprachkenntnissen als auch die Schüler mit schlechten Sprachkenntnissen ihr Weltwissen und den Textkontext gleich viel als Erschließungshilfe benutzten, aber die Schüler mit hoher Sprachkompetenz morphologische und syntaktische Hinweise und ihr Wissen über andere Fremdsprachen effizienter ausnutzen konnten.

In ihrer umfassenden Serie von qualitativen Studien untersuchten van Parreren und Schouten–van Parreren (1981) Fehler, die die Versuchspersonen (N= 113) machten, als sie Wortbedeutungen aus mutter- und fremdsprachigen Texten erschlossen (L1 = Niederländisch, L_n = Deutsch, Französisch, Englisch oder Russisch). Die Ergebnisse wurden durch eine Fehleranalyse analysiert und es ging hervor, dass die Versuchspersonen auf vier verschiedenen linguistischen Ebenen operierten. Die Versuchspersonen operierten laut van Parreren und Schouten–van Parreren (1981, 238) *auf der syntaktischen Ebene*, wenn sie die grammatische Struktur des Satzes klären versuchten. *Auf der semantischen Ebene* operierten die Versuchspersonen, wenn sie den umliegenden Kontext benutzten, um die Bedeutung des unbekanntes Wortes herauszufinden. *Auf der lexikalischen Ebene* versuchten die Versuchspersonen die Bedeutung durch das Untersuchen der

Wortform herauszufinden. Van Parreren und Schouten- van Parreren erwähnen noch eine weitere Ebene, *die Stilebene*, auf der die Versuchspersonen operierten, wenn sie eine stilistisch exakte muttersprachige Übersetzung für das Zielwort finden versuchten. Auch van Parreren und Schouten-van Parreren sind überzeugt, dass das lexikalische Erschließen eine trainierbare Strategie beim Lesen in der Fremdsprache ist. (1981, 236ff.)

3.2 Lexikalisches Erschließen als Lesestrategie

Lexikalisches Erschließen wird in der Forschungsliteratur entweder als eine Fähigkeit oder als eine Strategie definiert. Vaurio (1998, 44) stellt fest, dass der Unterschied zwischen der Fähigkeit und der Strategie durch das Bewusstsein zu erklären ist. Eine Fähigkeit ist als eine automatische und unbewusste Operation zu betrachten, während eine Strategie ein bewusster Prozess des Problemlösens ist. Obwohl lexikalisches Erschließen auch automatisch und unbewusst ablaufen kann, wird es in dieser Arbeit als eine bewusste Strategie betrachtet. Es wird angenommen, dass das Verstehen unbekannter Wörter beim Lesen in der Fremdsprache von einem Fremdsprachener lerner viel Aufmerksamkeit und Anstrengungen verlangt. Des Weiteren wird lexikalisches Erschließen als aktives Suchen nach Informationen im Text definiert, was eine strategische Nutzung der Informationsquellen voraussetzt. (Vgl. Vaurio 1998, 44f.)

4 Informationsquellen

Die Informationsquellen, die den Leser bei der Bedeutungserschließung leiten, sind nach Carton (1971) in drei verschiedene Kategorien einzuteilen: *intralinguale*, *interlinguale* und *kontextuelle (extralinguale)* Hinweise. Diese dreiteilige Taxonomie wurde aufgestellt, um die Untersuchung der Funktionen der Hinweise in der fremdsprachigen Bedeutungserschließung zu erleichtern (Carton 1971, 50) und wird in der Literatur vielfach übernommen (Vgl. Haastrup 1991, Vaurio 1998).

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie diese drei Informationsquellen beim Erschließen der Wortbedeutungen zu nutzen sind. Besondere Aufmerksamkeit wird den kontextu-

ellen Hinweisen geschenkt, die der Anschaulichkeit halber mit Hilfe der Prämissenkonzepktion von Gerhard Röhr (1993) erläutert werden.

4.1 Intralinguale Hinweise

Als intralinguale Hinweise werden die Informationsquellen bezeichnet, die aus der Zielsprache stammen. Das sind Bestandteile, die sich in der *morphologischen* und *syntaktischen* Regelmäßigkeit der Sprache zeigen. Intralinguale Hinweise umfassen alle bedeutungsbegrenzenden Merkmale, die dem Leser durch die Analyse der morphologischen Struktur eines Wortes und seiner syntaktischen Umgebung zur Verfügung stehen. Dementsprechend setzt die Verwendung intralingualer Hinweise Grundkenntnisse über die Morphologie und Syntax der Zielsprache voraus. Der Leser muss also eine bestimmte Sprachkapazität in der Zielsprache erreicht haben, bevor er sich auf die intralingualen Hinweise stützen kann. (Vgl. Carton 1971, 50; Vaurio 1998, 75.)

Morphologische Informationen beeinflussen unvermeidlich die Worterkennung. Morphologisch einfache Wörter werden anders verarbeitet als morphologisch komplexe Wörter (Ehlers 1998, 28). Einerseits bieten komplexe Wörter mehr Hinweise als einfache Wörter, aber gleichzeitig wächst die Gefahr, die Teile falsch zu analysieren. Wenn der Leser z.B. das Wort *Schutzengel* liest und das Wort *Engel* kennt, aber nicht das Wort *Schutz*, kann er den unbekanntem Teil des Kompositums mit Hilfe des bekannten Teiles entschlüsseln, oder vielleicht ist dem Leser das Verb *schützen* bekannt und es gelingt ihm aufgrund dieses Wissens, die Bedeutung des Substantivs zu erschließen.

Der Gebrauch morphologischer Informationen bei der Bedeutungserschließung hat zu vielen gelungenen Erschließungsergebnissen geführt (vgl. Kelly 1990, Vaurio 1998, Carton 1971), aber die morphologische Analyse kann auch misslingen. Der Leser kann das Wort inkorrekt einteilen (*Schutzen/gel*), er kann eine fehlerhafte Inferenz aus den Teilen ziehen, oder er kennt die Bedeutung eines oder mehrerer Morpheme nicht (vgl. Vaurio 1998, 75). Bei der morphologischen Analyse wird ein Deutschlerner laut Bernstein (1990, 12) mit Schwierigkeiten konfrontiert, die aus dem System der deutschen Sprache, aus ihren inneren semantischen und strukturellen Besonderheiten hervorgehen. Solche Schwierigkeiten bereiten z.B. *mehrdeutige morphologische Formen*

(ohne Kontext kann man nicht wissen, ob das Wort *erzählt* 3. Person Präsens Singular oder Partizip II ist), *Dekodieren von 'Bandwurmwörtern'* (*Ultrakurzwellenüberreichweitenfernsehrichtfunkverbindung*) und *Irreführung durch falsch gebrauchte Attribute* (*flüssiger Seifenbehälter, chronisches Krankenhaus*). (Bernstein 1990, 12ff.)

Um einen Text zu verstehen, muss der Leser nicht nur Wörter und ihre Bedeutungen identifizieren, sondern auch die grammatischen Funktionen von Wörtern und Satzteilen und ihre Beziehungen zueinander ermitteln. Durch die syntaktische Analyse analysiert der Leser die strukturellen Beziehungen zwischen den Wörtern im Satz. (Ehlers 1998, 9ff.; Grabe 1991, 379ff.; Lutjeharms 2001, 901ff.) Intralinguale Hinweise sind laut Carton (1971, 50) besonders brauchbar beim Identifizieren der Wortklassen. Er fügt jedoch hinzu, dass die Identifizierung der Wortklassen nicht an sich in der vollständigen Erkennung der Bedeutung resultiert, sondern die möglichen Interpretationen der Wortbedeutung reduziert. Im Deutschen dienen z.B. große Buchstaben als effiziente Erschließungshilfe, da sie in der Mitte eines Satzes nur auf Substantive hindeuten. Weiter deuten Artikel auf Substantive und Tempusmerkmale auf Verben hin usw. Die Vielzahl der Artikelformen im Deutschen kann dem Leser besondere Schwierigkeiten bereiten, wenn ihm das Kasussystem nicht völlig bekannt ist. Zum Beispiel sollte sich der Leser nach Bernstein (1990, 105f.) darüber im Klaren sein, dass der bestimmte und unbestimmte Artikel im gesamten Deklinationssystem des Deutschen 28 Funktionen erfüllen kann, um die Funktionen der Substantive im Satz verstehen zu können.

Intralinguale Hinweise sind nicht ausschließlich grammatischer Art, sondern sie gestatten in vielen Sprachen auch semantische Hinweise z.B. durch derivative Affixe (Carton 1971, 51). Im Deutschen hat ein Teil der Affixe laut Bernstein (1990, 143) feste und beständige semantische Funktionen, so dass der Leser die Bedeutung eines abgeleiteten Wortes oft verstehen kann, wenn er die Bedeutung des Grundwortes und die Funktion des Affixes kennt. Als Beispiel nennt Bernstein (s. 148ff.) das Suffix *-er*, das meistens Personen männlichen Geschlechts nach deren Beschäftigung, Beruf u. dgl. bezeichnet (*Lehrer*), das Suffix *-schaft*, das meistens Zustände oder Eigenschaften bezeichnet (*Freundschaft*), und viele anderen Affixe, die dem Leser beim Erschließungsprozess helfen können. (Vgl. auch Carton 1971, 51f.)

4.2 Interlinguale Hinweise

Während intralinguale Hinweise in der Zielsprache zum Ausdruck kommen, stellen interlinguale Hinweise relevante Fingerzeige aus anderen Sprachen dar. Die Kategorie der interlingualen Hinweise umfasst laut Carton (1971, 52) alle möglichen Schlussfolgerungen, die auf der Beziehung zwischen der Zielsprache und der Muttersprache bzw. anderen Fremdsprachen (Ln) basieren. Wie oben festgestellt, versucht der Leser seine Leseaufgabe zu erleichtern und stützt sich dabei auf Elemente, die ihm schon bekannt sind. Wenn sich ein beginnender Fremdsprachenleser noch nicht der Regeln der Zielsprache bewusst ist und nur einen geringen Wortschatz besitzt, muss er sich auf seine L1 bzw. Ln verlassen. Dieser sog. *Transfer* bedeutet laut Ringbom (1986, 150) das Übertragen grammatischer Regeln und semantischer Eigenschaften von einer Sprache auf die andere.

Der Transfer beeinflusst den Erschließungsprozess je nachdem, wie nahe die Zielsprache der Muttersprache bzw. anderen Fremdsprachen, die der Leser kennt, steht (Faerch et al. 1984, 193). Ringbom (1985) stellt fest, dass desto wahrscheinlicher und auch korrekt transferiert wird, je näher L1 und die Zielsprache einander stehen (S. 13). Beispielsweise ist die Verbindung zwischen dem Deutschen und dem Finnischen sehr locker, da sie keine genetisch verwandten Sprachen sind. Trotzdem kann angenommen werden, dass die finnischsprachigen Deutschlerner z.B. durch phonetische Ähnlichkeiten (dt. *sausen* – finn. *suhista*) und internationale Wörter (dt. *das Radio* – finn. *radio*, dt. *das Auto* – finn. *auto*) ihre Muttersprache beim Lesen deutschsprachiger Texte einigermaßen nutzen können. Dazu kommt noch, dass die meisten finnischen Schüler Englisch und Schwedisch in der Schule gelernt haben, bevor sie Deutsch als Fremdsprache wählen. Die verwandten Wörter oder Lehnwörter, die beispielsweise aus dem Englischen ins Deutsche übernommen worden sind, spielen beim Erschließungsprozess eine große Rolle.

Beim Gebrauch der interlingualen Hinweise soll die Wirkung der sog. *falschen Freunde* beachtet werden, weil sie den Leser oft fehlleiten. Viele Wörter, die einander ähnlich sind, tragen nicht unbedingt die gleiche Bedeutung, z.B. das Wort *Bimbo* bedeutet auf Deutsch ‚ein Schwarzer‘ (Duden. Deutsches Universalwörterbuch 1996) und auf Finnisch ‚ein dummes Mädchen‘.

Ob die Schüler zum Gebrauch der L1 bzw. der L2 beim Lesen in der Fremdsprache aufgefordert werden sollten oder nicht, wird in der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutiert (Faerch et al. 1984, 193).

4.3 Kontextuelle Hinweise

Ein Leser, dessen Muttersprache bedeutend von der Zielsprache abweicht, ist laut Carton (1971, 55) weitgehend von den kontextuellen Hinweisen abhängig. In dieser Arbeit wird unter *Kontext* sowohl der unmittelbare Kontext, d.h. *der Satzkontext*, als auch der ganze Text, d.h. *der globale Kontext*, verstanden. Auch das Weltwissen des Lesers dient als Kontext für das zu erschließende Zielwort. Kontextuelle Hinweise bezeichnen also Informationen, die sich aus dem *Weltwissen* des Lesers oder aus dem umliegenden *Textkontext* ergeben. (Vgl. Carton 1971, 55.)

4.3.1 Weltwissen

Wie schon mehrmals erwähnt, spielt das Weltwissen eine wichtige Rolle beim Lesen, weil es als eine Voraussetzung für die Herstellung von Kohärenz zwischen Sätzen zu betrachten ist. Es dient aber auch als eine der effizientesten Informationsquellen beim Entschlüsseln von Bedeutungen unbekannter Wörter. Garnham (1985, 157) stellt fest, dass die Effektivität des Weltwissens beim Erschließen darin liegt, dass ein Mensch über Wissen darüber besitzt, „how things usually happen“, oder wie „die Welt läuft“. Wenn ein Leser sich dessen bewusst ist, dass Menschen Fleisch normalerweise mit einem Messer schneiden, kann er das Wort *knife* aus dem Satz *the teacher cut the juicy steak with a knife* entschlüsseln, obwohl ihm das Wort noch niemals begegnet ist (vorausgesetzt, er versteht die anderen Wörter im Satz). Dementsprechend kann der Satz *die Schuhe sind kaputt, bring sie doch bitte zum...* nach unserer Lebenserfahrung eigentlich nur mit dem Wort *Schuhmacher* ergänzt werden (Krumm 1990, 21).

Leseverstehen ist weitgehend abhängig vom kulturellen Hintergrund des Lesers. Da die Äußerungen und Texte in der Zielsprache oft andere Kulturen schildern, setzt die Verwendung der kontextuellen Hinweise voraus, dass der Leser neben der fremden Sprache auch die fremde Kultur kennt. (Carton 1971, 55.) Dementsprechend wird in der Leseforschung über *das kulturelle Schema* des Lesers gesprochen, das kulturspezifisch geprägte Erfahrungen umfasst und auf die

Art und Weise wirkt, wie der Leser an den Text herangeht. (Vgl. Carrell 1987, 461; Neuner 1990, 6.) Neuner (1990, 5) hat eine Untersuchung vorgelegt, in der er deutsche, indonesische und singapurische Studenten danach gefragt hat, was ihnen beim Lesen des Wortes *Nahrungsmittel* spontan einfällt. Den Deutschen fielen Wörter wie *Brot, Kartoffeln, Fleisch, Butter, Käse, Wurst* und *Gemüse* ein, während die indonesischen Studenten an *Reis, Gemüse, Fleisch, Fisch* und *Wasser* dachten. Studenten aus Singapur antworteten dagegen: *Reis, Nudeln, Curry, Chili, Gemüse* und *Fischsoße*. Studenten mit unterschiedlichen Kulturhintergründen besaßen also ein unterschiedliches kulturspezifisches Schema in Bezug auf das Wort *Nahrungsmittel*.

Beim Erschließen von Textbedeutungen aufgrund des Weltwissens soll laut Carrell (1987, 461) weiter zwischen *formellen Schemata* (engl. *formal schemata*) und *inhaltlichen Schemata* (engl. *content schemata*) getrennt werden. Ein formelles Schema enthält Wissen über die formelle rhetorische Organisation unterschiedlicher Texte, z.B. Unterschiede zwischen Gedichten, Zeitungsartikeln, Kurzgeschichten usw. Ein inhaltliches Schema enthält dagegen allgemeines Wissen über das Thema, das der Text beschreibt, z.B. Wäschewaschen oder die Geschichte von Kanada. (Carrell 1987, 461f.) In einer Reihe von Untersuchungen konnte Carrell (1984, 1987) nachweisen, dass sowohl formelle als auch inhaltliche Schemata eine wichtige Rolle beim Textverstehen spielen.

4.3.2 Textkontext

Wörter in einem gegebenen Kontext werden schneller erkannt als isolierte Wörter, weil Wörter häufig mehrdeutig sind und des Kontextes bedürfen, um desambiguiert zu werden. Die geringe Verwendung des sprachlichen Kontextes zur Erschließung der Bedeutung einer unbekanntes lexikalischen Einheit bereitet beim Lesen fremdsprachiger Texte sogar einem erfahrenen Fremdsprachenlerner Schwierigkeiten. (Röhr 1993, 6; Ehlers 1998, 28.) Als Textkontext können nur ein oder zwei Wörter dienen oder auch der umliegende Satz oder der ganze Text (Vaurio 1998, 76). Laut Li (1988, 403) sollen die kontextuellen Hinweise (1) dem Leser sinnlich und konzeptuell zugänglich sein und (2) dem Leser bekannte Informationen enthalten, so dass er ein passendes Schema hervorrufen und damit die unbekanntes Einheit erkennen kann. Wenn der umliegende Kontext dem Leser keinen Sinn macht, kann er auch das Wort nicht verstehen.

Gerhard Röhr (1993) hat ein Handbuch darüber vorgelegt, wie man Wortbedeutungen aus dem Kontext⁹ erschließen kann. Das Handbuch ist ihm zufolge vor allem für Fremdsprachenlehrer gedacht (S. 5), und beschäftigt sich mit der Frage, wie man den deutschlernenden Ausländer befähigen kann, Wortbedeutungen ohne Wörterbuch zu erschließen (S. 7). Nach seiner theoretischen Einführung in das kontextuelle Erschließen stellt Röhr (1993) ein umfassendes Trainingsprogramm auf, das zahlreiche Übungen enthält, die Deutschlernende zusammen mit dem Lehrer üben könnten.

Röhr bezeichnet die Hinweise, die im Textkontext zu finden sind, als *Prämissen*. Das zu erschließende Wort nennt er wiederum *das Stammwort*. (Röhr 1993, 12.) Eine Prämisse zu einem gegebenen Stammwort ist laut Röhr:

Eine lexikalische Einheit, die durch typische Merkmalsbeziehungen zu diesem Stammwort die potentielle Möglichkeit schafft, einen semantischen Zusammenhang zu erkennen und bei der Erschließung der Bedeutung des Stammwortes zu nutzen. Dabei können sich die Merkmalsbeziehungen direkt darstellen oder erst im Zusammenwirken mit anderen lexikalischen Einheiten des Textes entstehen. (Röhr 1993:17.)

Eine lexikalische Einheit wird also als Prämisse bezeichnet, wenn sie derartige semantische Informationen enthält, die beim Erschließen der Bedeutung des Stammwortes behilflich sein können. Solche ‚helfenden Wörter‘ dienen beim logischen Erfassen des Textes als Erschließungshilfen, z.B. im Satz *Peter hat seinen Mantel angezogen. Jetzt will er ihn zumachen. Der Mantel hat fünf x, aber ein x fehlt. Peter hat ihn verloren* sind fünf Prämissen zum Stammwort *x* zu finden. Diese Prämissen sind: *der Mantel hat x*, *fünf x*, *ein x fehlt*, *x verloren*. Was kann am Mantel fehlen, was kann fünfmal vorhanden sein und verloren werden? Es gibt nur wenige andere Möglichkeiten außer einem Knopf. (Röhr 1993, 7, 12.)

Diese vereinfachte Erklärung soll nach Röhr (1993, 12) noch präzisiert werden und um dies zu machen, beschreibt er einige Kriterien für Prämissen im Textkontext: *Qualität der Prämissen*, *Anzahl der Prämissen* und *Anordnungsprinzip der Prämissen*

⁹ Röhr (1993) nennt eine derartige Erschließung *kontextuelles Erschließen*. Es sei zu erwähnen, dass Röhr mit dem Begriff kontextuelles Erschließen ausschließlich auf das Erschließen aus dem *Textkontext* hindeutet, während der Begriff *Kontext* in dieser Pro Gradu—Arbeit in einem weiteren Sinne verwendet wird (s. Kapitel 4.3.2).

Qualität der Prämissen

Alle Prämissen helfen nicht in gleicher Weise, die Bedeutung des Stammwortes zu erhellen und diese unterschiedliche Wirksamkeit für das Erschließen des Stammwortes wird als Qualität der Prämisse bezeichnet. Die Qualität einer Prämisse hängt in erster Linie von der Anzahl der denkbaren Stammwörter ab. Je mehr Stammwörter für eine bestimmte Prämisse denkbar sind, desto geringer ist ihre Qualität. Zum Beispiel:

X ist grau.

X ist blond.

Zur Semantisierung der Bedeutung *das Haar* für *X* ist die Qualität der Prämisse *grau* sehr gering, da es viele Dinge gibt, die grau sind. Die Qualität der Prämisse *blond* kann jedoch als relativ hoch angesehen werden, da es wenige Dinge gibt, die man als blond zeichnet. Oft führt nur eine Prämisse nicht eindeutig und zwingend zu einer bestimmten Bedeutung des unbekanntes Stammwortes, sondern engt lediglich unterschiedlich stark die Zahl der Möglichkeiten ein. Die Qualität einer Prämisse hängt auch davon ab, wie typisch die semantischen Beziehungen zwischen ihr und dem Stammwort sind. (Röhr 1993, 12f.)

Eine wichtige Bestimmung für die Wirksamkeit der Prämissen ist die räumliche Entfernung zwischen dem Stammwort und der Prämisse, d.h. ob die Prämisse im gleichen Satz, in einem anderen Satz oder in einem anderen Abschnitt des Textes auftaucht, als das zu erschließende Stammwort. Die Art der begrifflichen Relationen zwischen dem Stammwort und der Prämisse beeinflusst die Qualität, wie auch die Art der grammatischen Relationen. Unter begrifflichen Relationen versteht man die Beziehungen zwischen verschiedenen Begriffen, die sehr unterschiedlicher Art sein können, z. B:

- Beziehungen zwischen einem Begriff und einer Eigenschaft
(Schimmel – weiß □ Attributrelation)
- Beziehungen zwischen zwei gegensätzlichen Begriffen
(Sommer – Winter □ Kontrastrelation)
- räumliche Beziehungen zwischen zwei Begriffen
(Fisch – Wasser □ Lokationsrelation). (Röhr 1993, 14.)

Anzahl der Prämissen

Zwei Prämissen hoher Qualität können durchaus mehr zur Erschließung beitragen als vier oder fünf Prämissen geringer Qualität. Mehr Prämissen sind aber deshalb von Vorteil, weil sie dem Lerner eine größere Möglichkeit geben, eine für das Erschließen ausreichende Anzahl von Prämissen überhaupt zu finden und weil die Wirksamkeit einzelner Prämissen durch ihr gegenseitiges semantisches Zusammenwirken stark erhöht wird, z.B:

X ist weiß.

X ist am Himmel.

Zur Semantisierung der Bedeutung *die Wolke* für *X* sind beide Prämissen allein von relativ geringer Qualität. Im Zusammenwirken *X ist weiß und am Himmel* verringert sich die Anzahl der möglichen Stammwörter stark, d.h. die Qualität der Prämissenkombination erhöht sich wesentlich. (Röhr 1993, 15f.)

Anordnungsprinzip der Prämissen

Die in Frage kommenden Prämissen können alle vor dem Stammwort auftreten, z.B. *Es ist kalt. Peter trägt einen Mantel und auf dem Kopf eine **Mütze***, nach dem Stammwort auftreten, z.B. ***die Wolke** ist weiß und am Himmel*, oder einige davor und einige danach, z.B. *ein Knopf fehlt*. Stehen die Prämissen vor dem Stammwort, muss der Lerner sich bei der Suche auf das Zurücklesen orientieren, stehen sie nach dem Stammwort, muss er erst einmal weiter lesen, was laut Röhr dem Anfänger im Fremdsprachenunterricht oft schwierig fällt. Der Lerner stockt bei dem unbekannten Wort und ist nicht bereit, mit einer zunächst offen gelassenen Bedeutung weiterzugehen. (Röhr 1993:16ff.)

Ein Lerner, der über Existenz und Verwendung der Prämissen unterrichtet und entsprechend trainiert wird, kann laut Röhr gute Erschließungsleistungen vorweisen und seiner Ansicht nach, ist „das kontextuelle Erschließen mit Hilfe von Prämissen lehrbar, lernbar und trainierbar“ (Röhr 1992, 229).

5 Untersuchungsanlage

5.1 Problemstellung

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, den Umgang der finnischen Deutschlernenden mit unbekannten Wörtern in deutschsprachigen Texten aus der Hinweisperspektive zu beleuchten: Inwiefern sind die Schüler in der gymnasialen Oberstufe imstande, lexikalisches Erschließen beim Lesen deutschsprachiger Texte zu nutzen? Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem Gebrauch der in Kapitel 4 vorgestellten Informationsquellen. In der Datenanalyse wird zum einen der Frage nachgegangen, auf welche Informationsquellen die Schüler sich bei der Bedeutungserschließung am meisten stützen. Zum anderen wird gefragt, ob bestimmte Zielwörter mit Hilfe bestimmter Informationsquellen erschlossen werden, z.B. ob morphologisch komplexe Wörter mit Hilfe der Morphologie und Lehnwörter mit Hilfe anderer Fremdsprache erschlossen werden.

Eine weitere Fragestellung lautet, was für Unterschiede zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess zu finden sind. In der Datenanalyse werden zwei unterschiedlich gelungene Erschließungsprozesse miteinander verglichen. Gibt es Unterschiede im Gebrauch der Hinweise? In diesem Zusammenhang wird auch gefragt, ob der Erfolg im lexikalischen Erschließen mit dem Schulerfolg korreliert.

Die Informationsverarbeitung der Schüler beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen bildet eine weitere Forschungsfrage. Es wird gefragt, ob die Versuchspersonen sich während des Lesens nur auf das Zielwort konzentrieren und den weiteren Textkontext ignorieren oder umgekehrt das Zielwort ignorieren und ihre Hypothese auf den Informationen, die sie im Textkontext finden, basieren. Des Weiteren wird gefragt, ob sie imstande sind, Hypothesen über die Wortbedeutungen zu bilden und den Textinhalt mit Hilfe ihres Weltwissens zu interpretieren. Die Frage lautet also, ob die Schüler Informationen im Laufe der Aufgabe lediglich datengeleitet bzw. wissensgeleitet verarbeiten, oder ob sie fähig sind, den Text interaktiv zu interpretieren.

Zusammengefasst lassen sich die Untersuchungsfragen folgendermaßen formulieren:

- Welche Informationsquellen benutzen die finnischen Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe beim Lesen deutschsprachiger Texte und wie wenden sie diese Informationsquellen beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen an?
- Was für Unterschiede sind zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess zu finden? Korreliert der Erfolg im lexikalischen Erschließen mit dem Schulerfolg?
- Verarbeiten die Schüler Informationen beim Lesen deutschsprachiger Texte lediglich datengeleitet bzw. wissensgeleitet oder sind sie fähig, den Text interaktiv zu interpretieren?

5.2 Untersuchungsmethode

Die vorliegende Untersuchung ist als qualitative Fallstudie angelegt. Wegen ihres explorativen Charakters eignet sich der qualitative Ansatz meiner Meinung nach am besten für das Untersuchen komplexer kognitiver Prozesse. Die Fallstudie wurde in Form von zwei Leseaufgaben durchgeführt. Die Versuchspersonen arbeiteten paarweise und hatten die Aufgabe, unbekannte Wortbedeutungen aus diesen zwei Texten zu erschließen und während des Problemlösens mündlich über ihre Überlegungen Auskunft zu geben. Diese Denkvorgänge wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Die Versuchspersonen wurden dazu angehalten, sich während der Aufgabe auf Finnisch auszudrücken, damit sie sich nicht wegen der Sprache zurückhalten mussten. Die so erhaltenen Verbalisierungen wurden anschließend analysiert. Die durch die qualitative Analyse gewonnenen Daten wurden durch quantitative Daten ergänzt, wenn möglich und relevant.

Die Daten wurden durch die introspektive Methode des lauten Denkens gesammelt. Die Methode des lauten Denkens wurde gewählt, weil dadurch mehr Informationen gewonnen werden können, als durch eine Analyse schriftlicher Protokolle. Da das Lesen immer ein individueller Prozess ist,

können die Ergebnisse dieser Studie kaum verallgemeinert werden, sie bieten aber zusammen mit den anderen Untersuchungen zum lexikalischen Erschließen eine Möglichkeit, das Leseverhalten der Schüler in der gymnasialen Oberstufe besser zu verstehen. (Vgl. Beyer 2005, 18; Rickheit et al. 1993, 108.)

Die Methode des lauten Denkens

Die durch lautes Denken gewonnenen Daten bieten Einblicke in solche Vorgänge, die durch Beobachtung oder indirekte Verfahren im gleichen Maß nicht möglich sind. Solch eine introspektive Methode ermöglicht auch dem Untersucher, ein ganzheitlicheres Bild von den kognitiven Problemlösungsprozesse der Versuchspersonen zu bekommen. (Vgl. Beyer 2005, 18.) Laut Cohen et al. (1981, 286):

In thinking aloud the subject just lets the thoughts flow verbally without trying to control, direct, or observe them (beyond certain instructions which an outside investigator may have given). Thus, think-aloud data are, by their very nature, unanalyzed and without abstraction.

Während des lauten Denkens lässt die Versuchsperson ihre Gedanken frei laufen und verbalisiert gleichzeitig alles, was ihr einfällt. Dies ermöglicht also es, Daten zu erheben, die dem Untersucher durch Beobachtung von außen nicht zugänglich sind. Dabei werden auch Daten gewonnen, die nicht vom Lehrer oder vom Untersucher beeinflusst werden. Die verbalen Daten, die sich durch dieses Verfahren ergeben, beziehen sich auf während der Aufgabenlösung ablaufende Prozesse und zeichnen sich also durch einen geringen zeitlichen Abstand zwischen Prozess und Verbalisierung aus. Dabei wird entweder auf noch im Arbeitsgedächtnis der Lesenden vorhandene oder auf bereits im LZG präsentierte Informationen zugegriffen. (Cohen et al. 1981, 286; Vgl. auch Beyer 2005, 18.) Ericsson et al. (1987) beschreiben dieses Verfahren folgendermaßen:

[...] information recently acquired (attended to or heeded) by the central processor is kept in STM, and is directly accessible for further processing (e.g. for producing verbal reports), whereas information from LTM must first be retrieved (transferred to STM) before it can be reported. (Ericsson et al. 1987, 25.)

Laut Ericsson et al. (1987, 32) sollen die Verbalisierungen während des Verstehensprozesses genau den jeweils aktuellen Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses entsprechen, d.h. der Prozess

darf sich nicht während des lauten Denkens verändern. Laut Bayer (2005, 19) scheint es plausibel, dass die Lesenden aus der bewussten Konfrontation mit Problemen und den von ihnen eingesetzten Lösungsstrategien sowohl in den konkreten Situationen als auch für zukünftige Aufgaben lernen können, was auch in dieser Pro Gradu–Arbeit als einer von den Leitgedanken dient. Es muss aber beachtet werden, dass nicht alle kognitiven Prozesse beim Problemlösen zum Ausdruck kommen.

In diesem Zusammenhang ist eine Unterscheidung zwischen *dem lauten Denken von Einzelpersonen* und *dem von Personengruppen* zu treffen. In dieser Untersuchung arbeiteten die Versuchspersonen paarweise und die Methode wird hier als *Gruppen–LD* bezeichnet (*Gruppen–Lautes–Denken*, engl. *pair thinking aloud*). Das Gruppen–LD wurde als Untersuchungsmethode gewählt, nicht nur, weil es sich als angemessene Methode zur Untersuchung lexikalischen Erschließens erwiesen hat (Haastrup 1987, 202), sondern auch weil die Aufgabe dann den Versuchspersonen sinnvoller scheint. Manche könnten solch eine Situation unangenehm finden, in der sie alleine ihre Gedanken auf Tonband reden sollten. Durch die Zusammenarbeit werden auch mehr Verbalisierungen gewonnen, da die Versuchspersonen ihre Schlussfolgerungen erklären und dem Partner gegenüber rechtfertigen müssen. Um möglichst gute Ergebnisse durch die Methode des Gruppen–lauten–Denkens zu erzielen, sollten die Paare laut Haastrup (1991, 85) vom gleichen Geschlecht sein und sich sprachlich auf demselben Niveau befinden. Sind die Beteiligten sprachlich sehr unausgeglichen, dominiert der sprachlich begabtere den sprachlich schwächeren Beteiligten. Haastrup (1987, 203) nennt auch die sog. *soziopsychologischen Aspekte* als wichtige Voraussetzungen für die Vollständigkeit und Validität der durch lautes Denken gewonnenen Daten. Mit einem angenehmen Partner traut sich die Versuchsperson ihre Schlussfolgerungen vorzustellen, ohne dass sie Angst vor der Reaktion ihres Partners haben muss. Aus diesem Grund durften die Versuchspersonen in dieser Untersuchung selbst den Partner wählen.

Wie alle Methoden, hat auch die Methode des lauten Denkens ihre Mankos. Die Versuchspersonen können nicht alle ihnen eingefallenen Gedanken während der Aufgabe ausdrücken. Vieles kann ihnen unwichtig scheinen oder sie drücken sich so undeutlich aus, dass es dem Untersucher unmöglich ist, alle Verbalisierungen zu analysieren. Da es sich in dieser Arbeit um eine Fallstudie handelt und die Versuchspersonen nur einen Bruchteil der finnischsprachigen Deutschlernenden in Finnland bilden, können alle Ergebnisse nur als wegweisend betrachtet werden. Durch

eine ähnliche Untersuchung mit einer anderen Methode und mit anderen Versuchspersonen würde man unterschiedliche Ergebnisse erzielen.

5.3 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde im März 2005 mit einer Gruppe von Deutschschülern (N=16) einer gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Vor dem eigentlichen Untersuchungsbeginn bekamen die Versuchspersonen eine Liste, in der die Zielwörter ohne Kontext aufgeführt waren (Anhang 1). Die Schüler hatten fünf Minuten Zeit, die Wörter aus dem Deutschen ins Finnische zu übersetzen. Dieser Vortest wurde durchgeführt um zu prüfen, dass die Zielwörter den Versuchspersonen unbekannt waren. Aufgrund des Vortests wurden in der Untersuchung folgende Wörter ausgelassen: *geschieht*, *das Duo*, *unprofessionell*, *Distanz*, *Atmosphäre* und *Rapper* (Anhang 1). Diese Wörter wurden ausgelassen, weil sie der Mehrheit der Schüler von vornherein bekannt waren und damit keine Erschließung benötigten.

Nach dem Vortest wurde den Versuchspersonen ein Formular ausgeteilt, in dem sie solche persönlichen Daten eintragen sollten, die für die spätere Analyse von Bedeutung waren (siehe Anhang 1). Um die Diskussionen der Versuchspersonen möglichst frei laufen zu lassen, wurden die Schüler nicht in lexikalisches Erschließen eingeführt oder trainiert, sie wurden aber aufgefordert, ihre Überlegungen während des Problemlösens ständig zu verbalisieren und ihrem Partner möglichst genau zu erklären, wie sie zu bestimmten Schlussfolgerungen gekommen waren.

Für die Aufgabe hatte man insgesamt 90 Minuten Bearbeitungszeit. In der Mitte der Aufgabe hatten die Versuchspersonen eine Pause von fünf Minuten und sie wurden gebeten, die Aufgabe nicht zu diskutieren. Innerhalb der Bearbeitungszeit sollte man die beiden Texte lesen und die Bedeutung der Zielwörter erschließen. Den Schülern wurde geraten, die Ergebnisse ihrer Schlussfolgerungen mit einem oder mehreren finnischen Wörtern in das Antwortformular zu schreiben (Anhang 1). Nach der Untersuchung wurden die Aufgabe und die richtigen Bedeutungen der Zielwörter zusammen diskutiert.

5.4 Versuchspersonen

Eine Gruppe von 16 Deutschschülern wurde gewählt, weil eine enge Zusammenarbeit mit ihrer Deutschlehrerin möglich war. Diese Gruppe war auch die größte Gruppe von Deutschschülern in der betreffenden gymnasialen Oberstufe und besaß genügend gute Deutschkenntnisse. An der Studie nahmen drei männliche und 13 weibliche Schüler teil. Die Schüler waren 17 - 18 Jahre alt und lernten Deutsch als A1-Sprache, d.h. als die erste Fremdsprache, die sie seit der dritten Klasse in der Grundschule, also seit neun Jahren gelernt hatten.

Die Studie fand im Sprachlabor statt und im Fragebogen wurde erstens nach der Platznummer der Schüler gefragt, damit die Tonbände später nach der Nummer mit dem richtigen Antwortformular verbunden werden konnte. Danach wurde nach der Durchschnittszensur der in der gymnasialen Oberstufe besuchten Deutschkurse gefragt, weil eines von den Zielen dieser Untersuchung ist herauszufinden, ob der Erfolg im lexikalischen erschließen mit dem Schulerfolg korreliert. In der finnischen Schule wird die Bewertungsskala von 4 bis 10 benutzt, wobei die Zensur 4 als die schlechteste und die Zensur 10 als die beste gilt. Die Deutschzensuren der Versuchspersonen waren zwischen 6 und 10. Die Durchschnittszensur der Beteiligten war 7,5. Die Versuchspersonen bildeten also eine ziemlich heterogene Gruppe betreffend die Zensuren.

Im Frageformular wurde auch gefragt, wie lange die Schüler Deutsch gelernt hatten. Wie schon erwähnt, lernten alle Beteiligten Deutsch seit neun Jahren. Die Deutschlehrerin wurde nach weiteren Informationen gefragt. Vor dem Zeitpunkt der Untersuchung hatten die Versuchspersonen laut der Lehrerin anderthalb Jahre Deutsch in der gymnasialen Oberstufe gelernt und fünf obligatorische Deutschkurse besucht. Zur Zeit der Studie besuchten die Schüler einen freiwilligen Kurs, der als Ziel hatte, die Schüler auf die Abiturprüfungen vorzubereiten. In diesem Kurs übten die Schüler Leseverständnis, Hörverständnis und Aufsatzschreiben. Als Material verwendeten sie Abiturprüfungen von den früheren Jahren.

Eine weitere Frage betraf die anderen Fremdsprachen, die die Versuchspersonen lernten, was eine äußerst wichtige Bedeutung für diese Studie hat. Alle Schüler studierten Englisch als die zweite Fremdsprache (7 Jahre) und Schwedisch als die dritte Fremdsprache (5 Jahre). Weitere Fremdsprachen waren Russisch (1 Schüler), Französisch (7 Schüler), Italienisch (1 Schüler), Spanisch (3 Schüler), Kroatisch (1 Schüler) und Lateinisch (1 Schüler). Weiter wurde gefragt, ob

die Versuchspersonen als Austauschschüler im Ausland gewesen waren, was für die Sprachkompetenz von Bedeutung wäre. Keiner von den Befragten war so lange im Ausland gewesen, dass es in dieser Studie eine Rolle gespielt hätte. Ein paar Schüler hatten einen Monat in Deutschland verbracht. Alle Versuchspersonen hatten Finnisch als Muttersprache.

5.5 Versuchstexte und Zielwörter

Die formellen und inhaltlichen Eigenschaften des Versuchstextes spielen eine wichtige Rolle beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen. Dementsprechend werden an den Text bestimmte Aufforderungen gestellt. *Erstens* soll der ausgewählte Text den Versuchspersonen von dem Schwierigkeitsniveau her passend sein: Er soll genügend unbekannte Wörter in einem sonst völlig verständlichen Kontext bieten. *Zweitens* soll er solch eine Kultur repräsentieren, die dem Leser einigermaßen bekannt ist: Um die im Text beschriebenen Handlungen zu verstehen, muss der Leser imstande sein, ein dem Textinhalt entsprechendes kulturelles Schema hervorzurufen (s. Kap. 4.3.1). *Drittens* soll der Leser Vorwissen über das Thema des Textes besitzen: Die Überschrift soll bei den Versuchspersonen irgendein übergeordnetes Schema zu den Handlungen des Textes hervorrufen. (Vgl. Vaurio 1998, 69; Haastrup 1991, 79ff.)

In der Wahl der Versuchstexte wurden die oben genannten Kriterien berücksichtigt. Da die Schüler zur Zeit der Untersuchung einen Kurs besuchten, in dem das Leseverständnis mit Hilfe alter Abiturprüfungstexte geübt wurde, wurden zwei Texte aus dem Abiturprüfungsmaterial ausgewählt. Dies war begründet auch deswegen, weil diese Texte von den professionellen Lehrern sorgfältig ausgewählt werden und das Niveau der Schüler in der gymnasialen Oberstufe in Betracht gezogen wird. Der erste Text ist etwas kürzer und leichter und heißt „*Deutschlands dümmste Ganoven*“ (s. Anhang 1). Der zweite, etwas längere und kompliziertere Text heißt „*Wie man sich auf eine mündliche Prüfung im Deutschen Staatsexamen vorbereiten soll*“ (Anhang 1).

Auch die Zielwörter sollten bestimmte Kriterien erfüllen. Sie sollten allen Versuchspersonen unbekannt sein und den Gebrauch entweder intralingualer, interlingualer oder kontextueller Hinweise ermöglichen bzw. den Gebrauch aller Informationsquellen gleichzeitig. Wichtig war auch, Wörter aus möglichst vielen Wortklassen mitzunehmen. Die zwei Versuchstexte umfassen insgesamt 24 Zielwörter (s. Anhang 1), wobei die Substantive und die Verben eine Mehrheit

unter den Zielwörtern bilden. Die Zielwörter umfassen 14 Substantive (vier Subjekte, acht Akkusativobjekte, ein Dativobjekt und ein Genitivobjekt), neun Verben und ein Adjektiv.

Die Versuchstexte und die Zielwörter wurden von der Deutschlehrerin überprüft, weil sie das Niveau und die Sprachkompetenz der Schüler am besten kennt.

6 Die Datenanalyse

Die durch die Methode des lauten Denkens gewonnenen Informationen führten zu einer umfangreichen Datenpalette und es wurde die Entscheidung getroffen, diese Daten mit Hilfe der von Kirsten Haastrup (1991) aufgestellten Einteilung der Informationsquellen, die auf der dreiteiligen Kategorisierung von Carton (1971, s. auch Kap. 4) beruht, zu analysieren. Diese Betrachtungsweise wurde gewählt, weil sie die verschiedenen Hinweiskategorien detailliert und deutlich beschreibt und die Möglichkeit bietet, die Ergebnisse der Analyse in der Art einzuordnen, dass ein Überblick über die Fülle der Daten erhältlich wird.

Vor dem Beginn der eigentlichen Analyse wurden die Verbalisierungen der Versuchspersonen in ihrer gesamten Länge (ca. 60 Minuten pro Versuchspaar) vollständig transkribiert, wonach die transkribierten Protokolle des lauten Denkens durchgelesen wurden. In den Transkriptionen wird auf eine normalschriftliche Darstellung zurückgegriffen, die lediglich durch folgende Merkmale bezeichnet werden: Der finnischsprachigen normalschriftlichen Äußerung folgt die in Klammern gesetzte deutschsprachige Übersetzung **fett** hervorgehoben. Die Wörter, die in den Diskussionen der Versuchspersonen auf Deutsch oder auf einer anderen Fremdsprache ausgedrückt worden sind, werden in den Übersetzungen *kursiv* erfasst. Die Beispiele werden mit fortlaufender Nummerierung gekennzeichnet und der Nummerierung folgt der Beispielsatz, in dem das Zielwort unterstrichen hervorgehoben wird. Alle Beispielsätze stammen aus den Versuchstexten, die vollständig in Anhang 1 zu finden sind. Nach der transkribierten Verbalisierung wird noch in Klammern erwähnt, von welchem Versuchspaar die jeweilige Diskussion stammt. Im folgenden Beispiel diskutieren Versuchspersonen A und B die Bedeutung des Zielwortes *zu sich kam*:

(n) Als er wieder zu sich kam, war die Tasche weg.

B: mä tota, toi zu sich kam, mullon niinku semmone kutina et se ois niinku palata tajuihinsa tai niinku herätä, tai koska tässä se joku kuulemma kaataa sen tai ottaa kiinni sen (**ich also, dieses zu sich kam, ich habe eine Ahnung, dass es wie also zu sich kommen sein könnte, oder also aufwachen, oder weil hier jemand ihn umstößt, oder festnimmt**)

A: niin (**ja**)

B: ja sitten kun hän tuli tajuihinsa oli laukku poissa (**und als er zu sich kam, war die Tasche weg**)

A: niin (**genau**)

B: tulla tajuihinsa (**zu sich kommen**)

A: tulla tajuihinsa (**zu sich kommen**). (Paar 1.)

Zunächst werden die Aufstellung der Taxonomie erläutert und die verschiedenen Hinweisquellen definiert.

6.1 Zur Definition der Informationsquellen

Vor der empirischen Analyse werden noch die in Kapitel 4 vorgestellten *Hauptquellen* in Anlehnung an die Kategorisierung von Haastrup (1991) weiter in *Unterquellen* eingeteilt, um eine genauere Analyse der Untersuchungsdaten zu erreichen. Die intralingualen Hinweise werden in die Gruppen *Wort* und *Syntax* eingeordnet, die interlingualen Hinweise in *L1* (Muttersprache) und *Ln* (andere Fremdsprachen) und die kontextuellen Hinweise in die Unterquellen *Weltwissen* und *Text*. Um die Datenanalyse noch mehr zu präzisieren, werden die Unterquellen weiter in *Quellen der Hinweise* eingeordnet. Das Wort wird weiter in Gruppen *Morphologie*, *Lexik* und *Semantik* eingeteilt, die Muttersprache wird in Gruppen *Lexik* und *Semantik* eingeteilt und die anderen Fremdsprachen werden in Gruppen *allgemeine Reflexionen* und *Semantik* eingeteilt. *Der Satzkontext* und *der globale Kontext* gehören zur Unterquelle Text. Die Quellen der Hinweise werden folgendermaßen definiert (Vgl. Haastrup 1991, 92ff.):

Intralinguale Hinweise:

Morphologie

- Die Versuchsperson konzentriert sich lediglich auf das Zielwort. Sie teilt das Zielwort in seine Teile ein und macht einen Versuch, die Wortbedeutung aus seinen Teilen zu erschließen. Dabei

benutzt sie Präfixe, Suffixe oder/und den Wortstamm (oder was er als Präfix, Suffix oder Wortstamm interpretiert) als Erschließungshilfe, z.B. un + sicher = unsicher.

Lexik

- Auch beim Gebrauch der Lexik konzentriert sich die Versuchsperson auf das Zielwort. Sie kennt (oder meint zu kennen) das Wort aus irgendeinem anderen Kontext, oder ihr fallen andere deutsche Wörter ein, die dem Zielwort ähnlich sind. Mit Hilfe dieser Wörter bildet sie Hypothesen über die Bedeutung des Zielwortes, ohne den Kontext in Betracht zu ziehen.

Semantik

- Wie in der Kategorie der Lexik, dient das Zielwort auch hier als Ausgangspunkt. Die Versuchsperson drückt explizit Reflexionen über die Wortbedeutung aus und versucht die Wortbedeutung durch diese Reflexionen zu erschließen.

- Der Unterschied zwischen der lexikalischen und der semantischen Ebene ist die Tiefe des Erschließungsprozesses. Beim Gebrauch der Lexik bleibt die Versuchsperson auf der lexikalischen Ebene, er kennt das Wort wieder und schlägt eine Bedeutung vor, ohne Rücksicht auf den Kontext. Auf der semantischen Ebene konzentriert sich die Versuchsperson dagegen auf den Inhalt des Zielwortes, indem sie versucht, die Wortbedeutung mit Hilfe verschiedener Assoziationen mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen, d.h. sie benutzt den weiteren Textkontext zum Überprüfen der erschlossenen Wortbedeutung, während beim Gebrauch der Lexik der weitere Textkontext völlig ignoriert wird. Die Kategorien der Lexik und der Semantik werden in meiner Analyse auseinander gehalten, weil nicht alle Versuchspersonen die Ebene der Semantik erreichen.

Syntax

- Die Versuchsperson macht einen Versuch, die Wortbedeutung mit Hilfe der Syntax des Satzes herauszufinden. Durch die morphologische Analyse erschließt sie die Wortbedeutung und durch die syntaktische Analyse erkennt sie, um welches Satzglied es geht und welche Rolle das Zielwort im Satz übernimmt. Z.B. ver + unsicher = ein Verb.

- Syntaktische Hinweise werden öfters zur Bestätigung gebraucht.

Interlinguale Hinweise:L1-Lexik

- Der Versuchsperson fällt ein finnisches Wort ein, das dem Zielwort ähnlich ist und schlägt dieses Wort ohne Rücksicht auf den Kontext vor.

L1-Semantik

- Die Vp assoziiert ein finnisches Wort oder mehrere finnische Wörter mit dem Zielwort, überlegt sich verschiedene Bedeutungen und versucht sie mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen.

Allgemeine Ln-Reflexionen

- Die Versuchsperson reflektiert, ob das Zielwort aus dem Deutschen stammt, ob es so aussieht, dass es aus irgendeiner anderen Sprache stammt usw.

- Die Vp zitiert das fremdsprachige Wort, von dem das Zielwort ihrer Meinung nach abgeleitet worden ist.

Ln-Semantik

- Die Versuchsperson assoziiert ein fremdsprachiges Wort oder mehrere fremdsprachige Wörter mit dem Zielwort, überlegt sich verschiedene Bedeutungen und versucht sie mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen.

Kontextuelle Hinweise:Weltwissen

- Die Versuchsperson versucht die Wortbedeutung mit Hilfe seines Welt- oder Hintergrundwissens zu erschließen.

Satzkontext

- Die Vp sucht nach Hinweisen in dem unmittelbaren Kontext, d.h. ein oder mehrere Wörter in demselben Satz, in dem das Zielwort auftaucht, dienen als Erschließungshilfe. Anders als beim Gebrauch der Semantik, wird beim Gebrauch des Satzkontextes das Zielwort außer Acht gelassen.

Globaler Kontext

- Wörter in den benachbarten Sätzen dienen als Hinweise.

- Längere Abschnitte oder der ganze Text dienen als Hinweise. Es handelt sich um den Gebrauch des globalen Kontextes, wenn der Hinweis nicht mit einem bestimmten Satz verbunden werden kann. Auch hier bleibt das Zielwort unbeachtet.

Der erste Schritt der Analyse bestand darin, aufgrund der Verbalisierungen aufzuklären, welche Informationsquellen die Versuchspersonen während der Aufgabe benutzten, um die Bedeutung des Zielwortes zu erschließen. Die Informationsquellen wurden dann in die Taxonomie eingeordnet, wonach der Gebrauch der Quellen der Hinweise analysiert wurde.

Die Versuchstexte umfassten insgesamt 24 Zielwörter, die von acht Paaren zu erschließen waren. Demzufolge war die erwartete Anzahl der Antworten 192 ($24 \cdot 8 = 192$). *Eine Antwort* war das finnische Wort, das die Versuchspersonen auf dem Antwortformular aufschrieben (Anhang 1). Die Bedeutung eines Zielwortes konnte aber mit Hilfe mehrerer Hinweise gleichzeitig erschlossen werden. Aus diesem Grund wird in der Datenanalyse von akzeptablen Versuchen gesprochen. Als *ein akzeptabler Versuch* wurde solch eine Bestrebung bezeichnet, bei der die Versuchsperson die Bedeutung des Zielwortes erschloss bzw. zu erschließen versuchte, indem sie eine von den oben erwähnten Quellen der Hinweise als Erschließungshilfe benutzte. Es konnten also mehrere akzeptable Versuche pro Zielwort gemacht werden. Im folgenden Beispiel wurden drei akzeptable Versuche pro Zielwort unternommen:

(1) Während des Verhörs deutete er überrascht auf die Wand: „Das bin ja ich. Wo habt ihr das denn her?“

A: no katotaan tota tekstiä eteen päin... kuuntelu tai kuulustelun aikana (**also schauen wir mal den Text weiter... das Zuhören oder während des Verhörs**)

B: joo enpä tajunnu tuotakaan (**ja also das habe ich auch nicht verstanden**)

A: tossa on tietty pohjalla toi hören verbi (**Morphologie**) genetiivi des verhörs sitten toi ver juttu niin subjek- sub- (**es beruht ja auf dem Verb hören der Genitiv des Verhörs und dann dieses ver und also das Subjek- Sub-)**)

B: substantiivi (**Substantiv**)

A: niin substantiivi tarkoitin (**ja Substantiv habe ich gemeint**)

B: ei se ainakaan adjektiivi oo (**Syntax**) (**auf jeden Fall ist es kein Adjektiv**)

A: niin kuulustelujen aikana... hei an der wand... no mää sanoisin et toi on joku kuulusteluhuone tai joku siis joku revier niin hmm siis der man..... et se oli jonkun muun jutun takia tuotu sinne ja sitten kuitenkin kuulustekun aikana se käräytti ittensä (**Satzkontext**) (**ja, während des Verhörs... ach ja an der Wand... na ich würde sagen, dass es irgendein Verhörsraum ist, oder also irgendein Revier ja also hmm der Mann... also er war wegen irgendeiner anderen Sache dorthin gebracht worden und dann ließ er sich erwischen.**) (Paar 8.)

Aus dem obigen Beispiel geht hervor, dass das Versuchspaar 8 Informationsquellen Morphologie, Syntax und Satzkontext beim Erschließen der Bedeutung des Zielwortes *des Verhörs* akzeptabel benutzte. Dagegen wurde der Versuch als *unakzeptabel* gesehen, falls die Versuchspersonen keine von den oben vorgestellten Informationsquellen bei der Erschließung gebrauchten. Die folgende Schlussfolgerung der Versuchspersonen konnte nicht in die Untersuchung mitgenommen werden, weil keine von den oben erwähnten Quellen der Hinweise mit dem Erschließungsprozess verknüpft werden konnte:

(2) Und auf dem Foto war er so gut zu erkennen, dass die Polizei ihn schnell schnappte. (Anhang 1.)

B: schnappte, no, se nyt on napata, tai saada kiinni (**schnappte, na das heißt ja schnappen, oder festnehmen**)

A: napata se on (**schnappen heißt das**). (Paar 1)

Im Beispiel (2) kommen die Versuchspersonen zu dem korrekten Schluss, dass *schnappen* auf Finnisch *napata* heißt, aber der Versuch wird für unakzeptabel gehalten, weil es der Untersucherin unmöglich ist zu wissen, wie sie zu diesem Schluss gekommen sind.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt und in eine Taxonomie eingeordnet.

6.2 Gebrauch der Informationsquellen

Oben wurde erwähnt, dass in der Untersuchung 192 Antworten erwartet wurden. Alle Zielwörter wurden aber nicht akzeptabel beantwortet, was daran lag, dass einige Wörter von Versuchspersonen übersprungen wurden, oder nicht mit einer der Informationsquellen verbunden werden konnten. Insgesamt 172 Antworten wurden akzeptiert, von denen 118 Wörter richtig und 54 falsch erschlossen wurden.

Die Analyse der Protokolle des lauten Denkens zeigte, dass die Versuchspersonen während der Aufgabe insgesamt 293 akzeptable Versuche unternahmen, die sich in die Taxonomie auf folgende Weise einteilen lassen:

Hauptquellen			Unterquellen			Quellen der Hinweise		
	N	%		N	%		N	%
Intralinguale	114	38,5	Wort	88	30	Morphologie	46	15,5
						Lexik	15	5
						Semantik	27	9
Interlinguale	17	6	L1	9	3	Lexik	7	2,5
						Semantik	2	1
			Ln	8	3	allgemeine Refl.	7	2,5
						Semantik	1	0,5
Kontextuelle	162	55,5	Weltwissen	24	8			
			Text	138	47	Satzkontext	122	41,5
						globaler Kontext	16	5,5
Total N/%	293	100		293	100		293	100

Abbildung 2: Taxonomie der Informationsquellen.

Aus der Taxonomie geht hervor, dass intralinguale Hinweise 114 Mal akzeptabel als Erschließungshilfe benutzt wurden, also in 38,5% von allen 293 Versuchen, während die Anzahl der interlingualen Hinweise 17 (6%) und der kontextuellen Hinweise 162 (55,5%) betrug. Kontextuelle Hinweise wurden also am häufigsten von den drei Hauptkategorien der Informationsquellen benutzt. Von den Unterquellen bildete der Text mit 138 (47%) akzeptablen Versuchen die meist

verwendete Quelle der Hinweise, während die anderen Fremdsprachen (Ln) nur acht Mal (3%) als Erschließungshilfe dienten. Die am meisten verwendete einzelne Quelle der Hinweise war der Satzkontext, der während der Aufgabe 122 Mal benutzt wurde, d.h. 41,5% von den akzeptablen Versuchen umfassten den Gebrauch des Satzkontextes. Von den einzelnen Hinweisen wurde die Kategorie der Ln–Semantik am wenigsten gebraucht, nur ein Mal (0,5) diente sie als Erschließungshilfe.

Oben wurde vorgestellt, wie die Taxonomie der Informationsquellen interpretiert werden soll und im folgenden Kapitel wird der Gebrauch der Informationsquellen näher analysiert.

6.2.1 Gebrauch der intralingualen Hinweise

Beim Gebrauch der intralingualen Hinweise steht das Zielwort und seine Beziehung mit den anderen Bestandteilen des Satzes im Mittelpunkt des Betrachtens. Die intralingualen Hinweise wurden oben in die Unterquellen Wort und Syntax eingeteilt und die Unterquelle Wort wurde weiter in die Gruppen Morphologie, Lexik und Semantik eingeordnet. Intralinguale Hinweise wurden während der Aufgabe 114 Mal akzeptabel als Erschließungshilfe benutzt, wobei Wort 88 Mal und Syntax 26 Mal benutzt wurde. Von den Quellen der Hinweise wurde Morphologie 46 Mal, Lexik 15 Mal und Semantik 27 Mal benutzt.

6.2.1.1 Gebrauch der Morphologie

Wie oben erwähnt, zerlegt die Versuchsperson beim Gebrauch der Morphologie das Zielwort in seine Teile und versucht die Wortbedeutung aus diesen Teilen zu erschließen. Dabei nimmt sie Präfixe, Suffixe oder/und den Wortstamm zu Hilfe. Während der Aufgabe wurden insgesamt 46 akzeptable Versuche unternommen, die Bedeutung des Zielwortes mit Hilfe der Morphologie zu erschließen; Sie wurde am häufigsten von den intralingualen Hinweisen benutzt.

Im folgenden Beispiel greift das Paar 8 zu morphologischen Informationen beim Erschließen des Zielwortes *eingeworfen*, indem es das Wort in seine Teile zerlegt und die Wortbedeutung durch das Präfix *ein* und das Stammwort *werfen* erfolgreich erschließt. Danach überprüft das Paar die Gültigkeit seiner Bedeutungshypothese mit Hilfe des weiteren Satzkontextes.

- (3) Sie hatte schon Geld eingeworfen und sich gesetzt, als plötzlich der Vorhang beiseite geschoben wurde.
- B: tota mää en tiä (**das weiß ich nicht**)
- A: mitä (**was denn**)
- B: eingeworfen
- A: ku se että kun se puhuu tästä Passbildautomaten eli passiautomaatti niin sie hatte schon geld eingeworfen ja öö heittää on werfen ja ein on sisään eli mites sen vois laittaa tohon hän oli pistänyt rahaa sisään lyödä pistää heittää sisään mutta ei se oo heittää sisään vaan... (**ja also der spricht von diesem Passbildautomaten also Passbildautomat also sie hatte schon Geld eingeworfen und hmm werfen heißt ja werfen und ein bedeutet rein also wie könnte man es hier schreiben er hatte Geld eingeworfen schlagen, legen, werfen ein, aber es ist nicht einschmeißen sondern...**)
- B: mutta eiks se käytännössä oo maksanu sen jo (**aber hat er es in Praxis schon bezahlt**)
- A: niin siis no pistää sisään peliautom- ei peliautomaattiin kun kuva-automaattiin mut jos se olis niin kun maksanut kun tääl on tää geld niin maksanut rahaa niin ehkä se on pistänyt sisään rahaa tai heittänyt sisään rahaa vähän kolikoita siis sillain (**ja also in einen Spielautom- nein nicht in einen Spielautomaten sondern in einen Bildautomaten, aber wenn der so also bezahlt hätte, denn hier ist dieses Geld also Geld bezahlt, also vielleicht hat der Geld eingeworfen oder Geld eingeschmissen also ein bisschen Münzen also**). (Paar 8.)

Der obige Fall präsentiert weitgehend den Gebrauch der morphologischen Informationen bei der Bedeutungserschließung. Die Struktur der deutschen Sprache, ihre langen zusammengesetzten Wörter mit mehreren Wortstämmen, Affixen und Flexionsendungen ermöglichen den Versuchspersonen Schlüsse mit Hilfe der Morphologie zu ziehen. Morphologie diente aber nur in wenigen Fällen als die einzige Informationsquelle, öfters wurden mehrere Informationsquellen in einer Kombination benutzt. In Beispiel (3) wurde die Bedeutung des Zielwortes *eingeworfen* mit Hilfe der Morphologie und des Satzkontextes erschlossen. Weitere Kombinationen waren u.a. Morphologie und Syntax, Morphologie und globaler Kontext, Morphologie und Semantik.

In den beiden Untersuchungstexten gab es mehrere Zielwörter, deren Bedeutung durch die Morphologie zu erschließen war. In der Erschließungsaufgabe griffen die Versuchspersonen im Zusammenhang von insgesamt zwölf Wörtern von den gesamten 24 Wörtern zu morphologischen Informationen. Die Bedeutung folgender Wörter wurde mit Hilfe der Morphologie zu erschließen versucht: *eingeworfen*, *des Verhörs*, *gesprengt*, *die Geldübergabe*, *zerbrechlich*, *Fehlleistungen*, *das Fallbeil*, *Nebensächlichkeiten*, *Einsatz*, *begeht*, *Denkblockaden* und *verunsichern* (Anhang 1). In den Versuchstexten waren nur wenige Zielwörter zu finden, die keine morpholo-

gischen Hinweise boten, solche waren *Ganoven, operiert, die Kabine, schnappte* und *Kommilitonen*.

Am häufigsten wurde Morphologie beim Erschließen der Bedeutung des Wortes *die Geldübergabe* benutzt. Sechs von acht Paaren stützten sich dabei auf morphologische Informationen. Es kann angenommen werden, dass schon das Aussehen des Wortes darauf hindeutet, dass die Bedeutung aus dem Wort selbst zu schlussfolgern ist. Allen Versuchspersonen war das Wort *Geld* bekannt, aber nicht das Wort *Übergabe*. Drei Paare konnten das Wort jedoch erfolgreich erschließen, da ihnen sowohl das Wort *über* als auch das Wort *geben* bekannt waren.

- (4) Ein zweites Fax mit Termin und Ort für die Geldübergabe sendeten sie später nach – allerdings vom eigenen Gerät zu Hause.

A: geldübergabe mikäs se on geben antaa geld raha über yli rahanylianto (**Geldübergabe was ist das denn, geben geben Geld Geld über über Geldübergeben**)

B: rahan voisko olla luovutus (**Geld- könnte es Übergabe sein**)

A: geben niin antaa (**geben ja geben**)

B: ne lähetti niille faksin missä on se paikka missä ne luovuttaa ne rahansa, eli oisko se rahan joku (**Die schickten ihnen ein Fax, in dem der Ort stand, wo die sein Geld übergeben also könnte es Geld- etwas**)

A: rahan anto kautta luovutus (**Das Geben oder die Übergabe von Geld**). (Paar 4.)

Wie in Kapitel 4.1 festgestellt wurde, kann der Gebrauch der morphologischen Informationen beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen auch misslingen, wenn der Leser das Wort falsch einteilt, oder einen oder mehrere Wortteile gar nicht bzw. falsch versteht. Im folgenden Beispiel ist den Versuchspersonen die Bedeutung des Wortes *werfen* bekannt, aber sie sind nicht imstande, die Bedeutung des Präfixes *ein* mit dem Stammwort zu verknüpfen:

- (5) Sie hatte schon Geld eingeworfen und sich gesetzt, als plötzlich der Vorhang beiseite geschoben wurde.

B: einwerfen on ainakin se perusmuoto mä en muista oikeesti mitä werfen tarkottaa (**einwerfen ist auf jeden Fall die Grundform, aber ich kann mich wirklich nicht erinnern was werfen bedeutet**)

A: mitä toi gesetzt on sitzen ei öö eingeworfen werfen on heittää ei oo (**wie heißt dieses gesetzt dann, sitzen, nein hmm, eingeworfen, werfen bedeutet werfen, nein**)

B: emmä oo varma (**ich bin mir nicht sicher**)

A: werfen

B: schieben työntää ainakin (**schieben schieben auf jeden Fall**)

A: werfen on joku mun mielestä werfen on joku heittää on se heittää voisko olla että (**meiner Meinung nach heißt werfen etwas werfen, ja werfen ist es, könnte es sein, dass**)

B: mutta sitten taas einwerfen se on joku ihan muu (**aber dann einwerfen ist etwas ganz Anderes**)

A: niin mutta joku istuutui bonnissa passikuva automaatin viereen hän oli jo (**ja aber jemand hat sich in Bonn neben den Passbildautomaten gesetzt und er hatte schon**)

B: nostanut rahaa (**Geld abgehoben**)

A: joo voisko olla (**ja könnte es sein**)

B: vois no mietitään hän oli jo nostanut rahaa pakko olla, nostanut, onko werfen nostaa, ei, heben on nostaa (**ja, na überlegen wir uns, er hatte schon Geld abgehoben, so muss es sein, hatte abgehoben, heißt werfen abheben? Nein, heben heißt heben**)

A: werfen on heittää (**werfen heißt werfen**)

B: niin mut sit einwerfen no se vois kyllä olla nostaa (**ja aber dann einwerfen, na es könnte ja abheben sein**). (Paar 6.)

Von den 46 akzeptablen Versuchen, die Wortbedeutung mit Hilfe der Morphologie zu erschließen, resultierten 27 Versuche in korrektem und 19 in falschem Ergebnis. Die Wortbedeutung wurde also in 58,5 Prozent von den Fällen korrekt erschlossen, in denen Morphologie als Erschließungshilfe benutzt wurde. Dass die Bedeutung des Zielwortes oft mit Hilfe der Morphologie korrekt entschlüsselt wurde, kann u.a. daran liegen, dass die Versuchspersonen mehr Aufmerksamkeit auf die wichtigen Hinweise im Zielwort richteten, statt das ganze Wort zu überspringen.

6.2.1.2 Gebrauch der Lexik

Während der Aufgabe wurde Lexik 15 Mal (5% von allen akzeptablen Versuchen) akzeptabel als Hinweisquelle benutzt. Neun von diesen Versuchen resultierten in einem korrekten Ergebnis. Ein akzeptabler Versuch wurde als Gebrauch der Lexik analysiert, wenn die Versuchsperson das Zielwort aus irgendeinem anderen Kontext kannte oder meinte zu kennen (Beispiel 6), oder wenn ihr andere deutsche Wörter einfielen, die dem Zielwort ähnlich waren (Beispiel 7). Mit Hilfe dieser Wörter bildete die Versuchsperson Hypothesen über die Bedeutung des Wortes. In folgenden Beispielen misslingt den Versuchspersonen der Erschließungsprozess, weil sie die Hypothesen auf lückenhaften Vermutungen basieren:

(6) Als er wieder zu sich kam, war die Tasche weg.

B: zu sich kam

A: mulle tuli mieleen kun tsunamiteksteissä joku kuolemajuttu oli tommonen, että kun hän myöhemmin (**mir ist eingefallen, dass in diesen Texten über Tsunami irgendein Todesfall derart war, also wenn er später...**)

B: palasi oli laukku pois (**zurück kam und dann war die Tasche weg**)

A: niin, että, en muista mitä tos aikasemmassa oli mutta, oisko just joku palata (**ja, also, ich weiß nicht mehr was da früher war, aber wäre es etwas zurück kommen**)

B: zu sich kam just (**zu sich kam genau**). (Paar 3.)

(7) Die mündliche Prüfung erfordert nicht nur Sachwissen, nicht nur die Fähigkeit, Literaturkenntnisse auf individuelle Art zur Geltung zu bringen, sie fordert zusätzlich Eigenaktivität und persönlichen Einsatz von den Prüflingen.

A: Einsatz sanoo aina se meiän opettaja mut ikinä ei jaksa kuunnella mitä se tarkoittaa (**Einsatz, so sagt immer unsere Lehrerin, aber ich höre nie zu, was das bedeutet**)

B: niin (**ja genau**)

A: tuotos, Einsatz (**Produkt, Einsatz**)

B: laita tuotos (**schreib Produkt**)

B: mää muistelisin et se on niinku tuotos (**ich glaube das bedeutet also irgendwie Produkt**)

A: oisko se otsikko, ei hämäsän (**könnte es Überschrift sein, nein ich scherze**)

B: mikä se aine on sit, onkse joku Aufsatz (**wie heißt denn dieser Aufsatz, ist es etwa Aufsatz**)

A: ei mitään hajua, laitetaanko tuotos, se vois olla (**keine Ahnung, schreiben wir Produkt, so könnte es sein**)

B: joo pistetään (**ja, das machen wir**) (Paar 1.)

In Beispiel (6) kennt die Versuchsperson A das Zielwort wieder aus einem anderen Text, den sie zu einem früheren Zeitpunkt gelesen hat. Sie weiß aber nicht mehr, was das Wort bedeutet und das Paar 3 gibt sich auch nicht die Mühe, die Wortbedeutung mit Hilfe des weiteren Textkontextes herauszufinden. In Beispiel (7) glaubt die Versuchsperson A dagegen das Wort *Einsatz* von der Lehrerin mehrmals gehört zu haben, obwohl die Lehrerin tatsächlich wahrscheinlich das Wort *Aufsatz* benutzt hat. Somit verwechselt die Versuchsperson diese zwei Wörter, die einander sehr ähnlich sind. Obwohl der Versuchsperson B später das richtige Wort *Aufsatz* einfällt, begnügen sich die Versuchspersonen mit dem Wort *tuotos* (*Produkt*). Daraus wird deutlich, dass sie sich nur auf das Zielwort konzentrieren und den Satzinhalt völlig unbeachtet lassen.

Die Lexik kann kaum als eine zuverlässige Quelle der Hinweise betrachtet werden, da sie auf Eindrücken und Vermutungen beruht und die semantische Beziehung zwischen dem Zielwort und dem umliegenden Kontext ignoriert wird. Deutsche zusammengesetzte Verben können den finnischen Deutschlernenden Missverständnisse verursachen, weil ein Wort durch verschiedene Präfixe eine verschiedene Bedeutung bekommt. Im Zusammenhang vom Zielwort *Einsatz* benutzen drei von acht Paaren Lexik als Erschließungshilfe, zwei Paaren fiel das Wort *Aufsatz* ein, einem das Wort *Ausdruck*.

Das Vertrauen auf den ersten Eindruck scheint zu weiteren Fehlinterpretationen geführt zu haben. Im Beispiel (8) findet das Versuchspaar einen guten Hinweis im Satzkontext, es versteht jedoch das Wort *dümmste* falsch:

(8) Deutschlands dümmste Ganoven.

A: täälä on Ganoven ensimmäisenä (**erstens ist hier dieses Ganoven**)

B: joo, tuleeko mieleen mitään (**ja, fällt dir was ein**)

A: ei hirveesti, mutta jos toi otsikko olis nyt... Saksan... (**nicht so viel, aber wäre die Überschrift etwas wie... Deutschlands...**)

B: tummin, pimein, synkin (**der dunkelste, der finsterste, der düsterste**)

A: niin tummin joku, mulle tuli joku tyrmä mieleen (**ja, der dunkelste etwas, mir fällt irgendein Kerker ein**)

B: mulle kans, mulle tuli vankila (**ja, mir auch, mir fällt Gefängnis ein**)

A: vankila niin (**Gefängnis, genau**)

B: ja varsinkin kun lähti lukeen tota tekstiä eteenpäin ja puhutaan poliiseista niin siitä tuli sitten vankityrmä mieleen sitten (**und besonders wenn man weiter liest und da über Polizisten gesprochen wird, deswegen ist mir das Gefängnis eingefallen**)

A: niinpä, oisko jotain sellasta (**genau, könnte es so etwas sein**)

B: laitetaan vankila, tyrmä (**schreiben wir Gefängnis, Kerker**) (Paar 3.)

Im obigen Fall benutzen die Versuchspersonen A und B sowohl Satzkontext als auch Lexik als Erschließungshilfe. Der Erschließungsprozess führt zum falschen Ergebnis, weil die Versuchspersonen den Hinweis, den sie im Satzkontext finden, falsch verstehen und keinen effizienten Versuch machen, die Wortbedeutung mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen, was wiederum darin resultiert, dass der ganze Abschnitt falsch verstanden wird.

Es kann zusammengefasst werden, dass Lexik als Erschließungshilfe in zweierlei Fällen benutzt wurde. *Zum einen* wurde Lexik dann als Erschließungshilfe gebraucht, wenn das Zielwort beim ersten Lesen irgendeine Assoziation bei den Versuchspersonen hervorrief und die Versuchspersonen damit zufrieden waren, dass sie überhaupt irgendeine Bedeutung für das Zielwort gefunden hatten und es nicht für nötig hielten, nach mehreren Hinweisen im Kontext zu suchen, um die Bedeutungshypothese zu prüfen. *Zum Zweiten* wurde Lexik dann als Hinweisquelle benutzt, wenn der umliegende Kontext den Versuchspersonen unklar blieb. Verstanden sie nicht den umliegenden Kontext, blieb ihnen als die einzige Möglichkeit, die Wortbedeutung mittels der Assoziationen zu erschließen, die das Zielwort bei ihnen erweckte.

6.2.1.3 Gebrauch der Semantik

Zur Semantik wurde häufiger gegriffen, als zur Lexik. Während der Aufgabe wurde Semantik 27 Mal (9% von allen akzeptablen Versuchen) als Informationsquelle gebraucht. 74% von den Versuchen, in denen Semantik als Informationsquelle benutzt wurde, führten zum korrekten Ergebnis, während die betreffende Anzahl beim Gebrauch der Lexik 56% betrug.

Wie in der Kategorie der Lexik, dient das Zielwort auch hier als Ausgangspunkt. Im Gegensatz zum Gebrauch der Lexik, wo die Bedeutungserschließung die ganze Zeit auf der lexikalischen Ebene bleibt, geht der Gebrauch der Semantik als Informationsquelle tiefer. Beim Gebrauch der Semantik versucht die Versuchsperson die zu erschließende Wortbedeutung mit den weiteren Text in Übereinstimmung zu bringen. In Beispiel (7) fiel den Versuchspersonen das Wort *Aufsatz* im Zusammenhang des Zielwortes *Einsatz* ein, aber sie gingen nicht mit ihrer Analyse tiefer. Im folgenden Beispiel fällt auch dem Paar 6 im gleichen Kontext das Wort *Aufsatz* ein, aber sie beachten den ganzen Satz, um zu sehen, ob diese Bedeutung zum Kontext passt. Trotz der Bemühungen gelingt den Versuchspersonen nicht, die richtige Bedeutung zu finden:

- (9) Die mündliche Prüfung erfordert nicht nur Sachwissen, nicht nur die Fähigkeit, Literaturkenntnisse auf individuelle Art zur Geltung zu bringen, sie fordert zusätzlich Eigenaktivität und persönlichen Einsatz von den Prüflingen.

A: einsatz eksää tienny ton (**Einsatz, du hasst das ja gewusst**)

B: luulin tietävänä vastaus mut se on aufsatz einsatz näkökulma ehkä (**ich dachte ich wusste es, aber das ist Aufsatz, Einsatz Blickwinkel vielleicht**)

A: pitä olla tuttu sana (**sollte ein bekanntes Wort sein**)

B: vois olla näkökohta kun täälön... (es könnte Blickwinkel sein, weil hier steht...)

A: einsatz, eihän se oo lause, diese einsätze (**Einsatz, das bedeutet nicht den Satz, diese Einsätze**)

B: onkse übersetze diese Einsätze unterstreichen (**heißt das übersetze diese Einsätze unterstreichen**)

A: ein satz (**ein Satz**)

B: persönlichen persoonalliset einsatz von den Prüfung (**persönlichen persönlichen Einsatz von den Prüfung**)

A: literaturkenntnisse kirjallisuus- (**Literaturkenntnisse Literatur-**)

B: kirjallisuustuntemus individuaalisen yksilöllisen taiteeseen lukeutuu fordern eiks se oo pakottaa en tiä (**Literaturkenntnisse individuell, zu der persönlichen Art zählt fordern heißt das nicht zwingen**)

A: ovat pakotettuja (**sind gezwungen**)

B: eigen vastaus on se eiku mulle tulee koko ajan aufsatz must tuntuu et se on lause tai vastaus on se persoonallinen vastaus niinkun koevastaus (**eigen Antwort ist es, nein mir fällt die ganze Zeit Aufsatz ein, ich glaube, dass es der Satz ist oder die Antwort, ja, es ist eine persönliche Antwort, wie eine Testantwort.**) (Paar 6.)

Am häufigsten griffen die Versuchspersonen auf die Semantik im Zusammenhang des Zielwortes *die Kripo* zurück. Keine von den Versuchspersonen erkannte das Wort wieder, als sie es im Vortest in der Liste von Zielwörtern ohne Kontext sahen, aber während der Aufgabe sahen alle acht Versuchspaare ein, dass das Zielwort eine Abkürzung war und jedem Versuchspaar fielen Assoziationen von der Polizei ein. Drei von den acht Versuchspaaren erschlossen die Wortbedeutung mit Hilfe des Satzkontextes, fünf Paare analysierten sie dagegen semantisch, d.h. ihnen fiel eine Assoziation von der Polizei ein und sie machten den Versuch, die Bedeutung mit Hilfe des Kontextes zu überprüfen. Im folgenden Beispiel erschließen die Versuchspersonen A und B die Bedeutung des Wortes *die Kripo* richtig, indem ihnen das Wort *Kriminalpolizei* einfällt und die erschlossene Bedeutung dann überprüft wird:

(10) Über die Dummheit eines Gauners amüsierte sich auch die Kripo in Köln.

B: sitten die Kripo (**und dann die Kripo**)

A: niinkun mun mielestä pidättää oli joku toinen, niin se die Kripo, eiks dummheit oo tyhmyys, mul tuli eka mieleen joku rikospoliisin tai keskusrikospoliisin lyhenne (**also ich dachte verhaften war etwas anderes, ja also diese die Kripo, bedeutet nicht Dummheit Dummheit, mir fiel als Erstes irgendeine Abkürzung von der Kriminalpolizei oder der Zentralkriminalpolizei ein**)

B: jonnekin ne ihan selkeesti sen laitta kölnin- (**irgendwohin stellen sie ihn, Köln-**)

A: mikä on gauners, eiks se oo sen gaunersin tyhmyydestä (**was bedeutet Gauners, ist es nicht von der Dummheit des Gauners**)

B: tarkottaisko se sitä 83 vuotiasta, siis sitä miestä joka jäi kiinni (**könnte es diesen 83- Jährigen meinen, also den Mann, der geschnappt wurde**) [...]. (Paar 3.)

Im Gegensatz zu den oben erwähnten Fällen wurde Semantik auch dann als Erschließungshilfe gebraucht, wenn das Zielwort der Versuchsperson schon von früher einigermaßen bekannt war. Anders als beim Gebrauch der Lexik wird beim Gebrauch der Semantik der umliegende Kontext beachtet. Dabei lassen sich zwei Tendenzen im Gebrauch der Semantik erkennen. *Erstens* dient Semantik als eine effektive Informationsquelle beim Erschließen von Wörtern, die die Versuchsperson zu kennen glaubt, aber nicht sicher sein kann, ob das Wort in dieser bestimmten Bedeutung zum Kontext passt:

(11) Die Hände sind feucht, die Finger zerbrechlich wie Spinnenbeine.

A: zerbrechen mää tiedän sen verbin entuudestaan se on niin kun särkyä niin siitä on tehty vissiin adjektiiviksi sitte (**zerbrechen, das Verb kenne ich wieder von früher, das ist wie zerbrechen und hier ist es vielleicht als Adjektiv dann**)

B: niin särkyvä (**ja, zerbrechlich**)

A: niin mutta tota kun se on ton suomentaa ton lauseen die hände... wie spinnenbeine wie spinnenbeine... (**ja, aber es ist, wenn man den Satz auf Finnisch übersetzt, die Hände sind [...] wie Spinnenbeine wie Spinnenbeine...**)

B: hämähäkin jotkut koivet tai oisko ehkä... (**Spinnen- etwas Beine, oder wäre es vielleicht...**)

A: niin jalat mutta (**ja, Beine aber**)

B: joku mikähän se olis toi hauras (**etwas, was könnte es sein, dieses zerbrechlich**)

A: joo se vois olla joo hauras tähän ei sovi sitten särkyvä varmaan (**ja, zerbrechlich könnte es sein, zerbrechlich¹⁰ passt hier nicht so**)

B: ei (**nein**)

A: mää pistän hauraat niin hauraat kuin... (**ich schreibe zerbrechlich, ja, zerbrechlich wie...**)

(Paar 8.)

Zweitens wird zur Semantik gegriffen, wenn die Versuchsperson das Zielwort von früher kennt, aber die Bedeutung vergessen hat. Sie bildet Hypothesen über die Wortbedeutung und der Er-

¹⁰ Auf Finnisch bedeutet *zerbrechlich* sowohl *hauras* (zerbrechlich wie Spinnenbeine) als auch *särkyvä* (zerbrechlich wie Glas).

schließungsprozess setzt sich auf der semantischen Ebene so lange fort, bis eine befriedigende Bedeutungshypothese erreicht und durch die kontextuellen Informationen bestätigt wird:

(12) Als er wieder zu sich kam, war die Tasche weg.

A: toi on ollu meillä toi zu sich kam mut mullei oo mitään muistikuvaa mikä se vois olla onks se joku tulla luokse tai joku tulla takaisin (**wir haben dieses zu sich kam schon früher gehabt, aber ich habe keine Ahnung was es sein könnte, ist es etwas zu jemandem kommen, oder zurück kommen**)

B: takaisin sitten oli pois toi laukku ei mikä se on (**zurück, und dann war weg diese Tasche, nein was ist das**)

A: laukku mikä on niedergeschlagen (**die Tasche, was bedeutet niedergeschlagen?**)

B: missä (**wo?**)

A: eiks schlagen oo lyödä se lyötiin ympäri ämpäri (**heißt nicht schlagen schlagen, er wurde niedergeschlagen**)

B: hei tulla tajuihinsa jos se on hakattu niin tulla tajuihinsa (**he, zu sich kommen, falls er niedergeschlagen war, dann zu sich kommen**)

A: niin ni sit sen laukku oli kadonnut (**ja, und dann war seine Tasche weg**)

B: niin kumpi tuli tajuihinsa, tääkö? (**ja, also welcher kam zu sich, dieser?**)

A: ni jos se on tossa hakattu ni se voi tulla tajuihinsa (**ja, wenn er da niedergeschlagen ist, dann kann er zu sich kommen**)

B: niin joo (**ja, genau**). (Paar 5.)

Als Informationsquelle ist die Semantik zuverlässiger als die Lexik, da der erste Eindruck mit Hilfe des Kontextes oder des Weltwissens überprüft wird. Besonders effektiv funktioniert der Gebrauch der Semantik beim Erschließen von Wörtern mit mehreren Bedeutungen.

6.2.1.4 Gebrauch der Syntax

Beim Gebrauch der oben vorgestellten Quellen der Hinweise, also beim Gebrauch der Morphologie, der Lexik und der Semantik, geht die Versuchsperson weitgehend vom Zielwort und von seiner Bedeutung aus. Beim Gebrauch der Syntax beachtet sie dagegen auch die Funktion des Zielwortes im Satz. Während der Aufgabe wurde Syntax 26 Mal als Erschließungshilfe benutzt. Von den akzeptablen Versuchen, Wortbedeutungen mit Hilfe syntaktischer Hinweise zu erschließen führten 12 zur korrekten und 14 zur falschen Interpretation. In Kapitel 6.1 wurde fest-

gestellt, dass syntaktische Hinweise öfters zur Bestätigung gebraucht werden, was tatsächlich auch aufgrund der Analyse zutrifft. Während der Aufgabe wurde Syntax kein einziges Mal als die einzige Informationsquelle benutzt, sondern die Wortbedeutung wurde immer mit Hilfe einer anderen Quelle erschlossen und mit syntaktischen Informationen bestätigt.

Im folgenden Beispiel machen die Versuchspersonen A und B einen Versuch, die Wortbedeutung mit Hilfe der syntaktischen Beziehungen zwischen dem Zielwort und dem Satz herauszufinden:

- (13) Während des Verhörs deutete er überrascht auf die Wand: „Das bin ja ich. Wo habt ihr das denn her?“
- A: tota sitten, poliisissa tietysti ihmisiä kuulustellaan, se on toi des Verhörs (**Und dann, bei der Polizei wird man natürlich verhört, es ist diese Verhörs**)
- B: odotas ny (**ein Moment**)
- B: ootas, mä luen noi lauseet, no laitetaanko tohon verhörs (**ein Moment, ich lese diese Sätze, na, schreiben wir hier Verhörs**)
- A: kuulustelu (**das Verhör**)
- B: hetkonen kun toi on verhörs ni se on substantiivi (**ein Moment, da es Verhörs ist, dann ist es Substantiv**)
- A: ja genetiivi, eli kuulustelun aikana, pistetääns kuulustelun (**und Genitiv, also während des Verhörs, schreiben wir des Verhörs**)
- B: toi on monikko (**das ist Plural**)
- A: ei ku se on des Verhörs (**nein, es ist des Verhörs**)
- B: kiitos, joo (**danke, ja**)
- A: eli kuulustelun (**also des Verhörs**). (Paar 2.)

Wie in Kapitel 4.1 erwähnt, sind syntaktische Hinweise besonders brauchbar beim Identifizieren der Wortklassen, was jedoch nicht an sich in der vollständigen Erkennung der Bedeutung resultiert, sondern die möglichen Interpretationen der Wortbedeutung reduziert:

- (14) Besonderes dumm stellten sich auch zwei Erpresser aus Sachsen an, die zusammen eine Bank erpressen wollten.
- A: toi erpresser erityisesti tyhmältä tuntui kaksi tässon niinku substantiivi jotka öö halus pankin erpressen elikkä se on verbinä tossa ja se on substantiivina tossa eli sen on pakko olla joku ryövätä tai vallata tai (**Der Erpresser besonders dumm schien zwei hier ist wie ein Substantiv die hmm**)

wollten eine Bank *erpressen* also es ist als Verb da und es ist als Substantiv da also es muss etwas stehlen oder erobern oder)

B: tai painostaa (oder drücken)

A: niin mutta tehä pankille jotain (jaa aber es ist etwas mit der Bank)

B: no oota besonders... niin ryöstäjä tai die zusammen.. (na warte besonders jaa Räuber oder die zusammen...)

A: voiks se taas olla ryöstäjä (könnte es noch mal Räuber sein)

B: toi sana voiks olla rikollinen periaatteessa koska se on semmonen yleinen sana rosvoille ja tollasille (das Wort könnte in Prinzip Kriminell sein, da es so ein allgemeines Wort für Räuber und solche ist)

A: laitetaanko rikollinen siihen varas rosvo rikollinen kaksi ryöstäjä sachsenista halusi yhdessä ryöstää pankin tää on ihan varmaan ryöstäjä (schreiben wir Kriminell hier Dieb Räuber Kriminell zwei Räuber aus Sachsen wollten zusammen eine Bank rauben das ist sicher Räuber)

B: se on pakko erpresser ryöst mutta siis kato ei toi voi taas olla muodossaan ryöstää koska toi ei oo se verbi (es muss Erpresser Räub- aber also schau mal es kann nicht wieder in der Form rauben sein, weil das ist nicht das Verb)

A: ryöstäjät (die Räuber). (Paar 6.)

Beim Erschließen der Bedeutung des einzigen Adjektivs *zerbrechlich* benutzten sechs von acht Paaren Syntax als Erschließungshilfe:

(15) Die Hände sind feucht, die Finger zerbrechlich wie Spinnenbeine.

A: ovat jotain hikiset tai jotain ja sormet ehkä tärisevät tai jotain (sind etwas verschwitzt oder etwas und die Finger, vielleicht zittrig oder etwas)

B: wie spinnenbeine

A: levottomat ei, no joo voi olla (unruhig, nein, na ja, kann sein)

B: mutta siis mitä on spinnenbeine (aber was bedeutet Spinnenbeine?)

A: emmää tiä mutta ei ne voi olla täristä koska toi ei oo verbi (weiß nicht, aber die können nicht zittern sein, weil das kein Verb ist)

B: ei ookka (nein). (Paar 6.)

Die Versuchstexte umfassten insgesamt neun Verben und im Zusammenhang von vier Verben wurde zu syntaktischen Informationen gegriffen (*gesprengt, gestapelt, begeht* und *verunsichern*). Vier von acht Paaren versuchten die Bedeutung des Verbs *verunsichern* mit Hilfe der Syntax zu erschließen. Den Versuchspersonen gelang es herauszufinden, dass das Zielwort ein Verb ist, was sehr behilflich bei der Suche nach der genauen Bedeutung des Zielwortes war:

(16) Sie wissen, wen sie produktiv verunsichern können und wen sie unterstützend fragen müssen.

B: verunsichern, unsicherhän on epävarma ja sitten (*verunsichern, unsicher bedeutet ja unsicher und dann*)

A: eiks toi idea oo silleen et ne tietää koska pitää tukee ja onks toi hämätä tai tehdä epävarmaks, silleen niinkun tuotteliaasti, (*ist die Idee nicht, dass sie wissen wenn sie unterstützen müssen und bedeutet das irreführen oder verunsichern, also wie produktiv*)

B: siä eli puhutaan testien pitäjistä (ja, also spricht man von den Prüfern)

A: testien pitäjistä joo, niin tota että ne voi tehokkaasti tehdä niitä epävarmaks ja koska taas pitää kysyä silleen tukevasti, tukevalla tavalla niinkun (*von den Prüfern, genau, ja also, dass sie sie produktiv verunsichern können und wenn sie dagegen unterstützend fragen müssen, auf eine unterstützende Weise also*)

B: verunsichern mää laittasin että tää on niinkun epäilevä, niinkun tohon kontekstiin (*verunsicherlich würde schreiben, also dass dies wie misstrauisch, also zum Kontext*)

A: paitsi että toi on verbi (*das ist aber ein Verb*)

B: onko se muka verbi? (*ist es ein Verb?*)

A: on se verbi, kato kun toi on können ni ei se voi olla pelkästään, eikä toi oo kato adjektiivi (*das ist ein Verb, schau mal, weil da können ist, dann kann es nicht alleine sein, und das ist kein Adjektiv also*)

B: joo (ja)

A: produktiv verunsichern können, niin mä sanoisin et se on tehdä epävarmaks (*produktiv verunsichern können, also ich würde sagen, dass es verunsichern heißt*)

B: hetkonen, täälä on wen (*Moment, hier ist wen*)

A: mää tarkistin että se on wenn että siitä puuttuu yks ännä (*ich habe nachgeschaut, dass es wenn ist, da fehlt ein n*)

B: wen sie unterstützend fragen müssen, eiks toi unterstützend eli tarttee tehdä semmosia (*wen sie unterstützend fragen müssen, ist das nicht unterstützend, also sie müssen solche...*)

A: tukikysymyksiä, tehdä epävarmaks (*unterstützende Fragen stellen, verunsichern*) [...]. (Paar 2.)

Die Analyse zeigte auf, dass 54% von den Versuchen, die Bedeutung des Zielwortes mit Hilfe der syntaktischen Informationen zu erschließen, zu einem falschen Ergebnis führte. Es kann aber nicht behauptet werden, dass Syntax eine uneffektive Informationsquelle ist, weil Syntax öfters dann zu Hilfe genommen wurde, wenn die Bedeutungserschließung auch mit Hilfe anderer Informationsquellen misslang. Weiter wurde aus den Erkenntnissen zum Gebrauch der Syntax bei der Bedeutungserschließung der Schluss gezogen, dass syntaktische Informationen im Zusam-

menhang mit solchen Wörtern benutzt wurden, die deutlich mit Kasusmarkierungen, Tempusmerkmalen, Affixen oder/und mehreren Stammwörtern gekennzeichnet waren.

6.2.2 Gebrauch der interlingualen Hinweise

Interlinguale Hinweise wurden von den drei Hauptquellen am wenigsten benutzt. Während der Aufgabe wurden die interlingualen Hinweise nur 17 Mal als Erschließungshilfe gebraucht. Interlinguale Hinweise wurden oben in Unterquellen *L1* (Muttersprache) und *Ln* (andere Fremdsprachen) eingeordnet. Zu der Kategorie *L1* gehören Informationsquellen, die auf der Beziehung zwischen der Zielsprache und der Muttersprache beruhen, während die Kategorie *Ln* solche Hinweise umfasst, die auf der Beziehung zwischen der Zielsprache und anderen Fremdsprachen, die den Versuchspersonen bekannt sind, basieren.

In der Gestaltung der Fallstudie wurde berücksichtigt, dass die Versuchstexte auch solche Zielwörter umfassten, deren Bedeutungserschließung den Gebrauch der interlingualen Hinweise ermöglicht. Diese Zielwörter waren: *operiert*, *die Kabine*, *schnappte*, *Revier*, *das Duo*, *unprofessionell*, *Distanz*, *Atmosphäre* und *Rapper*. Vergleicht man die oben erwähnten Wörter mit den Zielwörtern, die aufgrund des Vortests in der Untersuchung ausgelassen wurden (*geschieht*, *das Duo*, *unprofessionell*, *Distanz*, *Atmosphäre* und *Rapper*), merkt man, dass es sich weitgehend um dieselben Wörter handelt. Außer dem Zielwort *geschieht* sind alle ausgelassenen Wörter solche, die in vielen Sprachen einander ähnlich sind (sowohl im Finnischen, im Deutschen als auch in vielen anderen Fremdsprachen, die den Versuchspersonen bekannt waren). Diese Wörter wurden in der Untersuchung ausgelassen, weil sie den Versuchspersonen von früher bekannt waren. Es bleibt unklar, ob diese Wörter schon dem deutschsprachigen mentalen Lexikon der Versuchspersonen angehörten, oder ob die Versuchspersonen sie aus der Muttersprache bzw. aus anderen Fremdsprachen kannten. Die Dekodierung dieser Wörter lief vermutlich so automatisch, dass sie keine Bedeutungserschließung benötigten. Dass interlinguale Hinweise nur in wenigen Fällen als Erschließungshilfe benutzt wurden, liegt wahrscheinlich daran, dass die meisten Lehnwörter in der Untersuchung ausgelassen werden müssten.

6.2.2.1 Gebrauch der L1-Lexik

Während der Aufgabe wurde zu den muttersprachlichen Informationen insgesamt neun Mal ge-griffen, sie wurden von den Informationsquellen bei der Bedeutungserschließung am wenigsten benutzt. Von den 293 akzeptablen Versuchen betrafen sieben Versuche den Gebrauch der L1-Lexik und zwei Versuche den Gebrauch der L1-Semantik. In Kapitel 4.2 wurde der Gebrauch der interlingualen Hinweise mit beginnenden Fremdsprachenlesern verbunden und es wurde festgestellt, dass aus der Muttersprache desto wahrscheinlicher und auch korrekter transferiert wird, je näher die Muttersprache und die Zielsprache einander stehen. Da Finnisch und Deutsch nicht als besonders nahe Sprachen betrachtet werden können, kann aus der geringen Benutzung der interlingualen Hinweise während der Aufgabe der Schluss gezogen werden, dass die Muttersprache der Versuchspersonen, d.h. Finnisch, nicht oft Hinweise bei der Entschlüsselung der deutschsprachigen Zielwörter bot.

In der Analyse wurde eine Verbalisierung als Gebrauch der L1-Lexik definiert, wenn der Versuchsperson ein finnisches Wort einfiel, das dem Zielwort ähnlich war und wenn sie dieses Wort, ohne Rücksicht auf den Kontext, vorschlug. Von den sieben akzeptablen Versuchen, L1-Lexik als Hinweisquelle bei der Bedeutungserschließung zu benutzen, resultierten vier Versuche in einem korrekten Ergebnis, wobei drei Versuche zu einem falschen Ergebnis führten. Im folgenden Beispiel erschließt das Versuchspaar die Bedeutung des Zielwortes *Denkblockaden* korrekt, indem es das Wort *Block* mit dem finnischen Wort *blokki* verbindet und das Wort *Denk-*wieder erkennt:

(17) Die Prüfer haben Erfahrung mit nervösen Kandidaten: Sie können Denkblockaden von Wissenslücken unterscheiden.

A: mennäänkö tonne denkblockadeen (**und dann dieses Denkblockade**)

B: joo (**ja**)

A: joku tota allerdings muuten mikä on öö en tiä (**etwas, also, allerdings, was bedeutet übrigens hmm, ich weiß nicht**)

B: hei nyt mää tiän blokki niin kun ajatuksen oikosulku (**he, jetzt weiß ich, Block, wie Kurzschluss des Gedankens**). (Paar 7.)

Wie in Kapitel 4.2 erwähnt, soll beim Gebrauch der interlingualen Hinweise die Wirkung der falschen Freunde in Betracht gezogen werden. Viele Wörter, die einander ähnlich sind, tragen nicht unbedingt die gleiche Bedeutung. Zur muttersprachlichen Lexik wurde im Zusammenhang

der Wörter *operieren*, *die Kabine*, *schnappte*, *Revier* und *Denkblockade* gegriffen. Das sind Wörter, die im Finnischen als Lehnwörter auftreten: *operoida*, *kabiini*, *napata*, *reviiri* und *blokki*. Diese Wörter tragen im Finnischen eine andere Bedeutung als im Deutschen (außer den Wörtern *napata* und *blokki*) und passen damit nicht zu dem jeweiligen umliegenden Kontext des Zielwortes. Die Zielwörter *operieren*, *Revier* und *die Kabine* wurden von vielen Versuchspersonen im Vortest mit *operoida*, *reviiri* und *kabiini* übersetzt, die aber nicht als richtige Antworten gesehen wurden, weil die direkten finnischen Übersetzungen nicht in die Versuchstexte hineinpassten und weil diese Übersetzungen nicht zeigten, dass die Versuchspersonen die Wortbedeutung wirklich verstanden hatten. Übersetzt man das Zielwort *operieren* mit *operoida* ins Finnische, bekommt das Wort eine falsche Bedeutung. Das deutsche Wort *operieren* kann sowohl die Bedeutung ‚an jmdm., etw. eine Operation vornehmen‘ als auch die Bedeutung ‚in einer bestimmten Weise handeln‘ (Duden 1996) tragen. Das finnische Wort *operoida* bedeutet das erstgenannte, während das Zielwort im Textkontext das letztgenannte bedeutet. Im folgenden Beispiel gelang es jedoch den Versuchspersonen, die richtige Wortbedeutung mit Hilfe der L1-Lexik zu erschließen:

(18) Selbst die Polizei ist manchmal überrascht, wie dumm ihr Gegner operiert.

A: operieren, sehän on ihan selkee toimia (**operieren, das ist ja eindeutig operieren**)

B: toimia, niin (**operieren, ja**)

A: koska se tulee suomen sanasta operoida (**da es aus dem finnischen Wort operieren kommt**)

B: niin (**genau**). (Paar 1.)

Wie im folgenden Beispiel, begründeten die Versuchspersonen den Gebrauch der Lexik oft mit Äußerungen wie ”se kuullostaa siltä” (”das hört sich so an”). Da das Zielwort *schnappen* auf Finnisch *napata* heißt, kann angenommen werden, dass das Wort den Versuchspersonen aus dem Finnischen bekannt ist:

(19) Und auf dem Foto war er so gut zu erkennen, dass die Polizei ihn schnell schnappte.

B: schnappte on napata (**schnappte heißt schnappen**)

A: napata joo, se kuullostaa siltä. (**schnappen, genau, es hört sich so an**). (Paar2.)

Drei Versuche, die Wortbedeutung mit Hilfe der L1–Lexik zu entschlüsseln, führten zu einem falschen Ergebnis. In allen Fällen lässt sich die Ursache auf die Wirkung der falschen Freunde zurückführen. Das Zielwort *Revier* wurde von einem Paar mit dem finnischen Wort *reviiri* übersetzt und die Bedeutung wurde nicht tiefer diskutiert. Die Bedeutung des Zielwortes *Kabine* wurde von zwei Versuchspaaren falsch erschlossen:

(20) Ein Ganove beugte sich in die Kabine und Griff nach ihrer Handtasche.

A: die kabine (*die Kabine*)

B: mikä on beugte ihan tuttu sana se on joku tavara mitä se pisti (**was bedeutet beugte ein bekanntes Wort es ist wie irgendeine Ware¹¹, die der stellte**)

A: nii kapine (**ja, eine Ware**)

B: niin kapine kapine no ei se ny (**ja, Ware Ware aber nein**)

A: sehän olis vähä ku kapine tavara (**Es könnte ein bisschen wie ein Ding, eine Ware sein**) (Paar 7.)

(21) Ein Ganove beugte sich in die Kabine und Griff nach ihrer Handtasche.

A: die Kabine mää luulin eka et se olis hytti (*die Kabine, zuerst dachte ich, dass es Kabine¹² bedeutet*)

B: ni määkin aattelin mut tuskin on (**so habe ich auch gedacht, aber kaum**)

A: kun yhtäkkiä (**als plötzlich**)

B: ganove nyt se pitäis saada selvitettyä se ganove sana jatketaan nyt tosta ingeworfen ja yhtäkkiä der vorhang geschoben (**Ganove, jetzt sollten wir die Bedeutung des Wortes Gavove herausfinden, na wir machen hier eingeworfen weiter und plötzlich der Vorhang geschoben**)

A: schieben on työntää (**schieben heißt schieben**)

B: beiseite schoben

A: in die niin mihin siis se vois ihan hyvin olla hytti kun mun mielestä die kabine on hytti (**in die ja, also wohin, es könnte die Kabine sein, weil die Kabine meiner Meinung nach die Kabine heißt**)

B: niin munkin mielestä (**nach meiner Meinung auch**)

A: mitä se on englanniks cabin (**wie heißt es auf englisch, cabin**)

B: niin ja mun mielestä suomekskin sanotaan kabiini, se on hytti tai kabinetti, se on yksityistila, se on jompikumpi, sillai et se voi olla hytti ihan hyvin, koska und griff nach ihrer handtasche (**ja, und ich glaube man sagt auch auf Finnisch kabiini, es ist Kabine oder Kabinett, es ist ein Privatraum, der eine oder der andere, es könnte Kabine sein, da und griff nach ihrer Handtasche**)

¹¹ Die Ware heißt auf Finnisch *kapine*, das dem Wort *Kabine* sehr ähnlich ist.

¹² Das Paar diskutiert das Wort *die Kabine* die ganze Zeit nur in der Bedeutung „Ein Wohn- und Schlafraum für Passagiere auf größeren [Fahrgast]schiffen“ (Duden 1996).

A: öö jotain meni johonkin hyttiin ja griff nach on toi kabine hytti ihan varmaan heitetään hytti (**also etwas ging in eine Kabine und griff nach, ja, es ist die Kabine, sicher, wir schreiben Kabine**).

(Paar 6.)

In den oben erwähnten Fällen griffen die Versuchspaare sechs und sieben beim Erschließen der Bedeutung des Zielwortes *die Kabine* wahrscheinlich deswegen zur muttersprachlichen Lexik, weil ihnen der umliegende Kontext unklar blieb und demzufolge nicht genügend Hinweise bot. Die Zielwörter waren den finnischen Wörtern *kapine* und *kabiini* ähnlich und da der umliegende Kontext nicht verstanden wurde, konnte die Wortbedeutung nicht mit dem Kontext in Verbindung gesetzt werden. Obwohl die beiden Versuchspaare versuchten, den weiteren Text zu verstehen, wurden diese Verbalisierungen als Gebrauch der L1–Lexik statt dem Gebrauch der L1–Semantik analysiert. Dies wurde gemacht, weil es während der Bedeutungserschließung keine semantischen Beziehungen zwischen dem Zielwort und dem Kontext geschaffen wurden, was dagegen der Fall beim Gebrauch der L1–Semantik war.

6.2.2.2 Gebrauch der L1–Semantik

L1–Semantik wurde nur zwei Mal während der Aufgabe als Erschließungshilfe benutzt und in beiden Fällen resultierte der Erschließungsprozess in einem korrekten Ergebnis. Der Unterschied zwischen dem Gebrauch der L1–Lexik und L1–Semantik ist die Rolle des Kontextes. Es handelt sich um den Gebrauch der L1–Semantik, wenn die Versuchsperson ein oder mehrere finnische Wörter mit dem Zielwort assoziiert, sich verschiedene Bedeutungen überlegt und sie mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen versucht, während im Gebrauch der Lexik der Kontext völlig ignoriert wurde. In Beispielen (22) und (23) führt der Gebrauch der L1–Semantik zu einem korrekten Ergebnis, indem die Versuchspersonen das Zielwort *schnappen* mit dem finnischen Wort *napata* verbinden und das Wort danach mit dem Kontext in Übereinstimmung bringen:

(22) Und auf dem Foto war er so gut zu erkennen, dass die Polizei ihn schnell schnappte.

A: und auf dem Foto siis nappasi sai kiinni (**und auf dem Foto also schnappte, hat festgenommen**)

B: se ainakin sopii siihen, tässä lukiessani tajusin että se sopii siihen (**es passt auf jeden Fall dazu, während des Lesens habe ich eingesehen, dass es passt**)

A: niin kontekstista ja sitten tekstin perusteella ja periaatteessa suomen nappasi sana, mistä sen tietää vaikka se olis jostakin periytynyt, mutta en mä yksinään osannu tota noin (**ja, aufgrund des Kontextes und des Textes und im Prinzip das finnische Wort schnappte, wer weiß, vielleicht ist es irgendein Lehnwort, aber alleine habe ich das nicht gekannt**)

B: en määkään (**ich auch nicht**)

A: toisaalta schnappte kuullostaa ottaa valokuva tai näpätä siis sillain (**andererseits hört sich schnappte an wie ein Foto machen oder knipsen also**)

B: niin kuullostaa (**stimmt, so klingt es**)

A: mutta tässä sen kyllä huomaa sillain (**aber hier merkt man es so**). (Paar 8.)

(23) Und auf dem Foto war er so gut zu erkennen, dass die Polizei ihn schnell schnappte.

B: schnappte varmaan nappasi (**schnappte heißt vielleicht schnappte**)

A: niin tai otti kiinni (**ja, oder hat festgenommen**)

B: varmaan sen takia kun toi schnappte kuullostaa (**ja, vielleicht, weil dieses schnappte sich so anhört**)

A: niin mut tos oli et se valokuva oli ni hyvä et siitä tunnistettiin tai se poliisi tunnisti siitä tai et siitä pysty tunnistaan sen ihmisen että poliisi otti tai nappasi hänet (**ja, aber hier steht, dass dieses Foto so gut war, dass man erkannte oder dass die Polizei erkannte, oder dass man die Person erkennen konnte, dass die Polizei ihn nahm oder schnappte**)

B: niin joo (**ah ja**). (Paar 7.)

Im Unterschied zu den Beispielen in Kapitel 6.2.2.1 wurde in Beispielen (22) und (23) der umliegende Kontext verstanden und zu Hilfe genommen, um die Wortbedeutung zu überprüfen. Beim Gebrauch der L1–Semantik werden die kontextuellen Informationen zur Bestätigung des erschlossenen Wortes gebraucht, weswegen die Gefahr der falschen Freunde nicht so groß ist, wie beim Gebrauch der L1–Lexik.

6.2.2.3 Gebrauch von allgemeinen Ln–Reflexionen

Gebrauch der anderen Fremdsprachen, die den Versuchspersonen bekannt waren, betrug drei Prozent von allen akzeptablen Versuchen. Fremdsprachen wurden acht Mal akzeptabel als Erschließungshilfe gebraucht, wobei *allgemeine Ln–Reflexionen* sieben Mal und *Ln–Semantik* ein Mal gebraucht wurden. Mit Hilfe der allgemeinen Ln–Reflexionen wurden während der Aufgabe vier Wortbedeutungen korrekt und drei Wortbedeutungen falsch erschlossen. Die Fremdsprachen, die die Versuchspersonen neben dem Deutschen lernten, waren Englisch, Schwedisch,

Russisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Kroatisch und Lateinisch (Kap. 5.4). Von diesen Sprachen wurde während der Aufgabe nur auf Englisch, Französisch und Schwedisch zurückgegriffen. Zu den allgemeinen fremdsprachlichen Reflektionen wurde im Zusammenhang der Zielwörter *Kripo*, *Revier*, *Ganoven*, *Vorfall*, *Kabine* und *Denkblockaden* gegriffen.

Ein akzeptabler Versuch wurde als Gebrauch der allgemeinen Ln–Reflektionen analysiert, wenn die Versuchsperson reflektierte, ob das Zielwort so aussieht, dass es aus irgendeiner anderen Sprache als aus dem Deutschen stammt, oder ob es sich den Versuchspersonen so anhörte, dass es aus einer anderen Fremdsprache stammt:

(24) Über die Dummheit eines Gauners amüsierte sich auch die Kripo in Köln.

B: mut mullei oo mitään hajua mikä toi die kripo voi olla (**aber ich habe keine Ahnung was diese die Kripo sein könnte**)

A: kripo

B: siis se on viihdyttänyt jotaki ton gaunersin tyhmyys viihdytti auch die kripo onks toi joku yleisö joukko poliisi kriminal onko joku lyhenne ehkä kriminalpolizei (**also, es hat jemanden amüsiert, die Dummheit dieses Gauners amüsierte auch die Kripo, ist es irgendein Publikum, Gruppe, Polizei, kriminal, ist es eine Abkürzung, Kriminalpolizei vielleicht**)

A: niin kriminalpolizei kripo kuullostaa ihan ranskalta (**ja, Kriminalpolizei, es klingt wie Französisch**)

B: niin kuullostaa sun pitäis tietää (**ja genau, du solltest wissen**). (Paar 5.)

(25) Die Prüfer haben Erfahrung mit nervösen Kandidaten: Sie können Denkblockaden von Wissenslücken unterscheiden.

A: no denk on ajatus tai denken on ajatella ja block on vähän niinkun englannistakin joku (**also, denk ist ein Gedanke oder denken heißt denken und block ist ein bisschen wie etwas aus dem Englischen**)

B: emmää eiks blokki oo vähän niinkun ajtus tai niinkun ajatuksen katkos (**nein ich, ist Block ein bisschen wie Denk- oder also wie Denkblockade**)

A: se vaan on niinkun sellanen (**es ist nur wie solch**)

B: niin joo (**ja, genau**). (Paar 7.)

In den Beispielen (24) und (25) kommen den Versuchspersonen die Zielwörter so vor, als ob sie möglicherweise aus dem Französischen bzw. aus dem Englischen stammen würden. Diese Fälle

beschreiben die oberflächlichste Art und Weise, Wortbedeutungen durch Zurückgreifen auf fremdsprachliche Hinweise zu erschließen, denn die Versuchspersonen präzisieren nicht, welches fremdsprachige Wort ihnen einfällt. In folgenden Beispielen läuft der Erschließungsprozess in die entgegengesetzte Richtung, indem die Versuchspersonen die Bedeutung vorerst mit Hilfe anderer Informationsquellen zu erschließen versuchen und danach Englisch zur Hilfe nehmen, um die gezielte Schlussfolgerung zu überprüfen:

(26) Ein Ganove beugte sich in die Kabine und Griff nach ihrer Handtasche.

A: in die niin mihin siis se vois ihan hyvin olla hytti kun mun mielestä die kabine on hytti (**in die also wohin, also es könnte die Kabine¹³ sein, weil die Kabine meiner Meinung nach eine Kabine bedeutet**)

B: niin munkin mielestä (**ja, nach meiner Meinung auch**)

A: mitä se on englanniks, cabin. (**wie heißt es auf Englisch, cabin**). (Paar 6.)

(27) Wütend lief der Kölner zur Polizei und wollte den Vorfall melden.

A: eiks tossa sanota et toi varas meni poliisille ja ilmoittaa tän vortfallin ja siä oli se rouva jolta se oli sen pölliny sen laukun (**man sagt ja da, dass dieser Gauner zu Polizei ging, um diesen Vorfall zu melden und da war die Frau, der er die Tasche geklaut hatte**)

B: niin varmaan tää on jonkinlainen tapaus, niin mä laittasin (**ja, vielleicht, das ist irgendein Fall, so würde ich sagen**)

A: niin joo, no ainakin ruotsissa on fall (**ja genau, auf jeden Fall gibt es fall im Schwedischen**). (Paar 2.)

Den Versuchspersonen fielen oft spontan fremdsprachige, am häufigsten englischsprachige, Wörter ein. In solchen Fällen hatten die eingefallenen Reflektionen nichts mit der Bedeutung des Zielwortes zu tun:

(28) Deutschlands dümmste Ganoven.

A: mitä me tohon ganoven laitetaan (**was schlagen wir für diesen Ganoven vor**)

B: siis saksan tyhmimmät ganoven (**also, Deutschlands dümmste Ganoven**)

A: aseon omistajat *gunn owner* tai joku (**Besitzer einer Waffe, gunn owner oder etwas**)

B: onks se sit joku ryöstäjä (**ist es dann ein Räuber**). (Paar 5.)

¹³ In der Bedeutung „Ein Wohn- und Schlafraum für Passagiere auf größeren [Fahrgast]schiffen“ (Duden 1996).

(29) Der Mann war wegen des Verdachts auf einen Raubüberfall aufs Revier gebracht worden.

B: no lähetään siitä, sit revier (**na, wir fangen da an, dann Revier**)

A: mulle tuli ihan eka joki mieleen riveristä, mut tuskimpa (**mir fiel zuerst der Fluss zum river ein, aber kaum**). (Paar 3.)

(30) Der Mann war wegen des Verdachts auf einen Raubüberfall aufs Revier gebracht worden.

A: revier toi haastattelijä voiko olla (**Revier, ein Interviewer, könnte es sein**)

B: des verdachts oli jonkun tai haastattelu että haastattelusta (**des Verdachts, war wegen etwas, oder ein Interview, also von Interview**)

A: voiks toi olla haastattelu tai kuulustelu (**könnte es Interview oder Verhör sein**)

B: kuulustelu tua oli ainakin siis kyllä mä oon aika varma et toi on kuulustelu mut en mä tiä tosta haastattelusta julkasu siis kun mieltii englannista niin review on julkasu tai joku (**Verhör war da wenigstens, also ich bin mir ganz sicher, dass es ein Verhör ist, aber von diesem Interview weiß ich nicht, eine Veröffentlichung, wenn man vom Englischen ausgeht, dann heißt review Veröffentlichung oder etwas**)

A: niin kun siitä ei oo mitään hajua on pakko heittää vaan tommonen (**ja, wenn man keine Ahnung hat, dann muss man nur so etwas vorschlagen**). (Paar 6.)

In Beispiel (30) fällt den Versuchspersonen A und B *das Interview* zum englischsprachigen Wort *review* ein. Obwohl die Versuchsperson B bemerkt, dass *review* tatsächlich *die Veröffentlichung* heißt, versuchen sie keine bessere Bedeutung für das Zielwort *Revier* zu finden. Wie beim Gebrauch der muttersprachlichen Lexik, könnte man auch hier den Schluss ziehen, dass die allgemeinen fremdsprachlichen Reflektionen dann zur Hilfe genommen werden, wenn der umliegende Kontext den Versuchspersonen unklar bleibt und demzufolge keine semantischen Beziehungen zwischen dem Zielwort und dem Kontext geschaffen werden können. In der vorliegenden Untersuchung wurden 57 Prozent von den Zielwörtern, bei deren Bedeutungserschließung allgemeine Ln-Reflektionen benutzt wurden, korrekt erschlossen. Diese Quelle der Hinweise kann jedoch kaum als besonders produktiv angesehen werden. Wie die obigen Beispiele zeigen, wurde auf die fremdsprachliche Lexik meist arbiträr zurückgegriffen, ohne Rücksicht auf die semantische Beziehung zwischen dem Zielwort und dem Kontext, oder auf die Analogie zwischen dem Zielwort und dem fremdsprachigen Wort.

6.2.2.4 Gebrauch der Ln-Semantik

Ein akzeptabler Versuch wurde als Gebrauch der Ln–Semantik definiert, falls die Versuchspersonen ein oder mehrere fremdsprachige Wörter mit dem Zielwort assoziierten, sich verschiedene Bedeutungen überlegten und sie mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen versuchten (zur genaueren Definition, s. Kap. 6.1). Während der Aufgabe wurde die fremdsprachliche Semantik am wenigsten von den einzelnen Quellen der Hinweise gebraucht. Nur ein Mal diente sie als Erschließungshilfe beim Entschlüsseln unbekannter Wortbedeutungen. Im folgenden Beispiel, diskutieren die Versuchspersonen verschiedene Assoziationen, die das Zielwort *Erpresser* bei ihnen hervorruft:

(31) Besonderes dumm stellten sich auch zwei Erpresser aus Sachsen an, die zusammen eine Bank erpressen wollten.

A: sitten on toi erpresser (**und dann der Erpresser**)

B: toi press siitä tulee lehdistö mieleen (**Dieses press, mir fällt die Presse ein**)

A: ja mulle express, mutta se nyt on ihan muualla (**und mir express aber das ist ja irgendwo ganz anders**)

B: kuljetukseen liittyvä (**es hat etwas mit der Transportierung zu tun**)

A: mullekin tuli tosta press lehdistö mieleen (**mir fiel auch die Presse von diesem press ein**)

B: vai kaksi erpresser (**oder zwei Erpresser**)

A: mikähän toi on toi stellten sich tossa (**was könnte dieses stellten sich sein**)

B: kaksi erpresser, vois viitata toimittajiin, mutta sitten kun jatkaa tota lausetta siinä on et zusammen eine bank erpressen wollte, niin mikä vois olla tekijä, jos se olis verbi se olis toimittaa, eine bank toimittaa (**zwei Erpresser, könnte auf Redakteure hinweisen, aber wenn man den Satz weiter liest, da steht zusammen eine Bank erpressen wollte, dann also was könnte der Täter sein, wenn es ein Verb wäre, wäre es redigieren, eine Bank redigieren**)

A: mulle tuli mieleen toi loppu että jotka yhdessä halusivat ryöstää pankin, että voisko toi olla et kaks ryhmää rosvoja tai ryöstäjiä (**mir ist eingefallen, dieses Ende, also dass die, die zusammen eine Bank rauben wollten, also könnte es sein, dass zwei Gruppen von Räubern oder Gaunern**)

B: se kuullostais vähän tähän asiaankin liittyvältä, pistetään ryöstäjiä tai ryöstäjät (**es klingt als etwas, was mit dieser Sache zu tun hat, schreiben wir Räuber oder die Räuber**)

A: rosvot (**die Räuber**)

B: toi erpresser alkaa vahvistuun kun lukee tätä eteenpäin (**dieses Erpresser scheint wahrscheinlicher, wenn man den Text weiter liest**). (Paar 3.)

Das Versuchspaar 3 greift sofort zum Zielwort *Erpresser* und die Versuchspersonen drücken mehrere englischsprachige Wörter aus, die ihnen einfallen. Die Versuchsperson B assoziiert das

englische Wort *press* mit dem Zielwort, wonach die Versuchsperson A weiterfährt, dass ihr dagegen das englische Wort *express* einfällt. Sie lesen den Text weiter und nachdem sie einsehen, dass weder die Presse noch die Transportierung etwas mit dem Text zu tun haben, geben sie diese Assoziationen auf. Nachdem sie den weiteren Kontext besser verstehen, sind sie imstande, eine passendere Bedeutung für das Zielwort zu finden. Zum Schluss wählen sie das Wort *ryöstäjät* (*die Räuber*), lesen den Abschnitt nochmals durch und sind mit der Antwort zufrieden, da sie zum Textkontext passt.

Obwohl das finnische Wort *kiristäjät* (*Erpresser*) eine bessere Übersetzung gewesen wäre, wurde die Antwort *ryöstäjät* (*die Räuber*) akzeptiert, weil die Versuchspersonen einsahen, dass es sich um zwei Personen handelte, die der Bank Geld rauben wollten. Das Zielwort rief bei den Versuchspersonen mehrere Assoziationen zu englischsprachigen Wörtern hervor, aber anders als in den Beispielen 28-30 entdeckten sie, dass diese Bedeutungen und der Kontext in keiner semantischen Beziehung zueinander stehen. Die Versuchspersonen bemühten sich aber weiter, um eine befriedigendere Antwort zu finden.

6.2.3 Gebrauch der kontextuellen Hinweise

Von allen Hauptquellen wurde auf die kontextuellen Hinweise am häufigsten zurückgegriffen: Sie wurden 162 Mal als Erschließungshilfe gebraucht. In Kapitel 6.1 wurden kontextuelle Hinweise weiter in Unterquellen Weltwissen und Text eingeteilt, von denen die Unterquelle Text weiter in die Quellen Satzkontext und globaler Kontext eingeordnet wurde. Beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen griffen die Versuchspersonen 24 Mal zu ihrem Weltwissen, während der Text 138 Mal als Erschließungshilfe diente. Von den Quellen der Texthinweise wurde Satzkontext 122 Mal und globaler Kontext 16 Mal während der Aufgabe als Informationsquelle gebraucht. In den folgenden Teilkapiteln wird der Gebrauch der kontextuellen Hinweise näher erörtert.

6.2.3.1 Gebrauch des Weltwissens

Im theoretischen Teil dieser pro Gradu-Arbeit wurde die Rolle des Weltwissens diskutiert und es wurde festgestellt, dass es einen wichtigen Bestandteil im Aufbauen einer kohärenten mentalen Repräsentation über den Textinhalt bildet (s. Kap. 2.2). Der Gebrauch des Weltwissens bei der

Bedeutungserschließung bedeutet das Zurückgreifen auf Informationen, die im Text nicht explizit ausgedrückt sind. Während der Aufgabe wurden 24 akzeptable Versuche unternommen, die Wortbedeutung mittels des Weltwissens zu erschließen, von denen 15 Versuche, also 62,5 Prozent, in einem korrekten Ergebnis resultierten. Weltwissen diente kein einziges Mal als die einzige Informationsquelle beim Erschließen einer Wortbedeutung, sondern wurde immer zusammen mit irgendeiner anderen Informationsquelle gebraucht.

Am häufigsten wurde Weltwissen zum Herstellen plausibler Zusammenhänge zwischen dem Zielwort und dem weiteren Textkontext gebraucht:

(32) Über die Dummheit eines Gauners amüsierte sich auch die Kripo in Köln.

B: tota seuraavaa mä en oikeen tienny, olisko toi sitten se poliisi (**Das nächste Wort habe ich nicht richtig verstanden, könnte es dann die Polizei sein**)

A: entä toi gauner olisko se sama kun ganove (**und dieser Gauner, könnte es dasselbe bedeuten wie Ganove**)

B: missä, ai über die dummheit eines gauners, joo mun mielestä, koska siitähän tässä on puhuttu (**wo, ach so, über die Dummheit eines Gauners, ja das denke ich, da es hier darüber geredet worden ist**)

A: ketä se vois ihmetyttää (**wen könnte es erstaunen**)

B: no poliisia tai niitä asukkaita, mafiaa, salapoliisia (**na, die Polizei, oder die Einwohner, Mafia, Detektive**)

A: tai tavallaan sen kaupungin johtoporras (**oder gewissermaßen die Stadtdirektion**)

B: toisaalta toi kripo kuullostaa ihan joltain... (**andererseits klingt diese Kripo wie etwas...**)

A: rikospoliisi (**Kriminalpolizei**)

B: niin, pitäskö veikata rikospoliisi (**ja, sollten wir Kriminalpolizei raten**). (Paar 4.)

In Beispiel (32) verstehen die Versuchspersonen den umliegenden Textkontext und beginnen nachzudenken, wen die Dummheit eines Gauners erstaunen könnte. Bezüglich dieser Frage greifen sie auf ihr im LZG gespeichertes Wissen darüber zurück, wie die im Text beschriebene Situation im Leben normalerweise lief. Die Hälfte von den Versuchspaaren nahm Weltwissen zur Hilfe beim Erschließen der Bedeutung des Zielwortes *zerbrechlich*. Sie waren alle mit dem Wort *Spinnenbeine* vertraut und versuchten dann logisch zu schlussfolgern, wie die Spinnenbeine sind und was sie mit Fingern zu tun haben:

(33) Die Hände sind feucht, die Finger zerbrechlich wie Spinnenbeine.

A: mikä vois olla kun hämähäkin jalat, karvaset (**was könnte wie Spinnenbeine sein, haarig**)

B: brechlich murtua murtaa (**brechlich, sich brechen, brechen**)

A: no tuskin ne nyt murtunut on (**also sind sie kaum gebrochen**)

B: mitä on feucht (**was bedeutet feucht**)

A: veikkaan et hikisiä... kädet on löysiä, tai maitohapoilla niinku, tärisevät, tai (**ich rate geschwitzt... Hände sind schlaff, oder müde also, zittrig, oder**)

B: se vois olla (**so könnte es sein**)

A: must se levottomat on hyvä (**ich glaube, dass ruhelos gut wäre**)

B: laitetaan tärisevät (**wir schreiben zittrig**)

A: voiko hämähäkin jalat täristä (**können Spinnenbeine zittern?**). (Paar 1.)

Im obigen Beispielsatz kann man reichlich Hinweise sowohl im unmittelbaren Satzkontext als auch im Zielwort selbst finden. Das Versuchspaar 1 benutzte mehrere Informationsquellen (Satzkontext, Morphologie und Weltwissen), um die Bedeutung des Zielwortes herauszufinden, wobei die Verbalisierungen „was könnte wie Spinnenbeine sein?“, „also sind sie kaum gebrochen“ und „können Spinnenbeine zittern?“ als Gebrauch des Weltwissens analysiert wurden, denn diese Äußerungen zeigen, dass die Antwort außerhalb des Textkontextes gesucht wurde.

Der Gebrauch des Weltwissens scheint auch den Zweck gehabt zu haben, eine semantisch möglichst genaue Bedeutung für das Zielwort zu finden. Anders als in den obigen Fällen haben die Versuchspersonen im folgenden Beispiel die Idee schon verstanden, aber sie wollen eine präzisere Übersetzung für das Zielwort finden:

(34) Der Mann war wegen des Verdachts auf einen Raubüberfall aufs Revier gebracht worden.

A: se revier kuullostaa reviiriltä, että onkse sit joku alue, kun tos on, et mies oli niinku tuotiin sinne alueelle (**Das Revier klingt wie Revier, ist es also irgendein Gebiet, weil da steht, dass also der Mann in dieses Gebiet gebracht worden war**)

B: ootas ny mää hiffaan sen lauseen tästä nyt kun mä kerkeen, revier mikäs se ny on tää mihin konstaapelit viedään niinku nää (**warte bis ich hier den Satz kapiere, Revier wie heißt es jetzt wohin die Polizisten gebracht werden also die**)

A: ai niin voi muuten ollakin (**ah genau so könnte es sein**)

B: se on se missä putkat ja nää sijaitsee, nyt on suomenkielinen sana hukassa (**es ist das wo die Arrestlokale und die liegen, jetzt fällt mir das finnische Wort nicht ein**)

A: siis tota vankila (**also das Gefängnis**)

B: ei ku siis tää, mikä tää nyt on tää laitos (**nein ich meine also wie heißt jetzt die Anstalt**)

A: poliisiasema (**das Polizeirevier**)

B: ei oo ku, jotain aufs Revier gebracht (**nein etwas aufs Revier gebracht**)

A: niin vietiin poliisiasemalle (**ja also wurde aufs Revier gebracht**)

B: niin se vietiin sinne, laitetaanko me se (**ja der wurde dorthin gebracht, schreiben wir es**).

(Paar 2.)

Das Beispiel (34) beschreibt, wie die Versuchspersonen A und B durch Bearbeiten des Satzkontextes einsehen, was mit dem Zielwort gemeint wird, aber sich nicht sicher sind, was die exakte Bedeutung sein könnte. Mit Hilfe des Weltwissens darüber, wohin Kriminelle nach der Verhaftung gebracht werden, können die Versuchspersonen das richtige Wort herausfinden. Fünf von acht Versuchspaaren benutzten ihr Weltwissen in der Suche nach einer genauen Bedeutung für das Zielwort *das Fallbeil*:

(35) Wenn er überlegt, wie er die Prüfung beginnen und strukturieren möchte, statt schicksalsergeben auf die erste Frage zu warten wie auf das Fallbeil der Guillotine.

A: fallbeil der guillotine jotain et sitä ekaa kysymystä odotetaan kuin... (**Fallbeil der Guillotine, etwas also dass man auf die erste Frage wartet wie...**)

B: giljottiinia (**auf die Guillotine**)

A: niin kuin fallbei giljottiinin terää (**wie auf Fallbeil, auf das Fallbeil der Guillotine**)

B: iskua (**auf den Schlag**)

A: mitäs giljottiinissä tapahtukaan (**was passiert da eigentlich in der Guillotine**)

B: tiäksää kun pannaan pää sinne reikään ja tiputetaan se terä et pää katkee, mukavaa, siis odotetaan kun giljottiini... (**weißt du, wenn man den Kopf in das Loch stellt und dann lässt man das Fallbeil fallen, damit der Kopf abreißt, angenehm, also man wartet bis die Guillotine...**). (Paar 6.)

Wie in Kapitel 2.2 erwähnt, umfasst das Schema des Lesers auch eigene Erfahrungen, die der Leser im Laufe seines Lebens gemacht hat. Während der Aufgabe versuchten die Versuchspersonen Bedeutungen mehrerer Zielwörter mit Hilfe eigener Erfahrungen zu erschließen, wobei auch Gefühle eine große Rolle spielten. Hier konnte man zwei unterschiedliche Handlungsweisen erkennen. Zum einen war das Einbeziehen eigener Gefühle und Erfahrungen strategisch: In Beispielen (29) und (30) suchen die Versuchspaare nach der Wortbedeutung, indem sie sich überlegen, wie sie sich selbst in derselben Situation fühlen würden. Zum zweiten war der Gebrauch eigener Erfahrungen und Gefühle mehr spontan, wie in Beispielen (31) und (32):

(36) Mündliche Prüfungen beginnen oft mit solchen Fehlleistungen.

B: virhe virhe (**Fehler, Fehler**)

A: virheen tunne tai joku tämmönen oletus virheestä virheellinen oletus kun tässä niinkun puhutaan tästä tunteesta että se se kirjallinen ei kun suullinen testi miltä susta tuntuu kun sä meet eteen tai pidät jotain suullista juttua aluks? (**Das Gefühl von einem Fehler, oder irgendeine Annahme von Fehler, fehlerhafte Annahme, weil man hier also über dieses Gefühl spricht, dass dieser schriftliche, nein, mündliche Test, wie fühlst du dich am Anfang, wenn du vor die Klasse geht, oder etwas mündlich vorträgst?**)

B: ai niinkun virheen kannalta? Virhepelokkuus, virheepävarmuus (**meinst du betreffend den Fehler? Angst vor Fehler, Unsicherheit von Fehler**)

A: epävarmuus virheistä laitetaan niin (**Unsicherheit über Fehler, so schreiben wir**)

B: ei sellasta oookkaan (**so was gibt's nicht**)

A: mulla ainakin on kun mä meen tekeen jotain (**ich habe das auf jeden Fall, wenn ich etwas machen muss**). (Paar 5.)

(37) Man steht morgens auf, als hätte man die prüfungsrelevanten Bücher nicht gelesen, sondern turmhoch gestapelt.

B: ja gestapelt vielä (**und dann noch gestapelt**)

A: mä en oikeen tiedä (**ich weiß nicht richtig**)

B: käännetään lause lauseelta (**übersetzen wir mal Satz für Satz**)

A: unihäiriöt kuvaan, aamulla herää kun ei ois lukenutkaan, vaan turmhoch, oiska et ihan kun ois jääny jyrän alle, oppiminenkin vaikeutuu (**Schlafstörungen treten auf, morgens wacht man auf als hätte man nicht gelesen, sondern turmhoch, wäre es, als ob man überfahren worden wäre, sogar das Lernen erschwert sich**)

B: ois ettei oo lukenut, mikäs tää fiilis onkaan kun aamulla herää ja tuntuu... (**als hätte man nicht gelesen, was ist noch mal das Gefühl, wenn man morgens aufwacht und fühlt sich...**) (Paar 2.)

(38) Sie lesen acht oder zehn Stunden am Tag und wundern sich nach drei Tagen, dass sie kaum etwas behalten haben.

B: onks se sisäistäny ei onko (**ist das behalten? Nein, ist es?**)

A: emmää tiedä (**ich weiß nicht**)

B: no kun siinä sanotaan et ne on lukenu 8 noita tunteja ja sitten ne ihmettelee kun ne monen päivän jälkeen kun mullekin tulee sillai et kun mä luen jonkun 6 tuntia ja sitten parin päivän päästä aattelen et enhän mä muistakan mitään (**also da steht, dass sie acht Stunden gelesen haben und dann**

wundern sich, wenn sie nach mehreren Tagen, weil mir auch so passiert, dass ich zuerst etwa sechs Stunden lerne und dann nach ein paar Tagen denke, dass ich nichts behalten habe).

(Paar 5.)

- (39) Mündliche Prüfungen beginnen oft mit solchen Fehlleistungen.

A: voikse olla että noi kokeet alkaa tällasilla virhesuorituksilla mutta ei toi mikään virhesuoritus oo **(kann es sein, dass diese Prüfungen mit solchen Fehlleistungen beginnen, aber es ist keine Fehlleistung)**

B: mut siis että alkuun tekee kauheesti virheitä tai jotain jos ne on suulliset kokeet niin tottakai siinä tekee kauheesti virheitä koska jännittää tiäkkö **(aber also, am Anfang macht man viele Fehler oder etwas, und falls sie mündliche Prüfungen sind, dann macht man natürlich sehr viele Fehler, weil man so nervös ist, weißt du?)**. (Paar 6.)

Weltwissen wurde auch zum Überprüfen von Bedeutungen, die die Versuchspersonen schon erschlossen hatten, gebraucht:

- (40) Als er wieder zu sich kam, war die Tasche weg.

B: niin sit toi seuraava on tulla tajuihinsa **(ja, dann das nächste ist zu sich kommen)**

A: no niin onkin **(ja, so ist es)**

B: mitä nyt ihmiset yleensä pieksämisen jälkeen ihmiset tekee jos niiltä on mennyt taju kankaalle **(das ist ja was die Menschen normalerweise tun nach einem Prügel, wenn sie ihr Bewusstsein verloren haben)**. (Paar 2.)

- (41) „Wir fordern 3,32 Millionen Mark. Zahlen Sie, sonst wird der Neubau Ihrer Filiale in die Luft gesprengt.“

A: hmm, mut oisko toisaalta tuskin ihan tohon sopii kyllä pamahtaa räjähtää **(hmm, aber andererseits, ich glaube nicht, dass da knallen, sprengen passt)**

B: paitsi et jos siinä räjähtää joku, niin sitten voisko se olla heidän mielikseen **(außer falls da etwas explodiert, dann könnte es ihnen zuliebe sein)**

A: emmä usko kun noi pankkirovot on sanonu et vaadimme teiltä 2.3 miljoonaa zahlen sie sonst... mut toisaalta se vois olla myös leviää ihan aluks kun luin ni ne rahat leviää, mut ei ne niitä rahoja varmaan pamauttas **(das glaube ich nicht, weil die Bankräuber gesagt haben, dass wir fordern 2.3 Millionen, zahlen sie sonst... aber eigentlich könnte es ja auch zerstreut werden, zuerst als ich las, dann das Geld zerstreut wird, aber ich glaube nicht, dass sie das Geld sprengen würden)**. (Paar 8.)

In Kapitel 4.3.1 wurde die Rolle des kulturellen Schemas hervorgehoben, das kulturspezifisch geprägte Erfahrungen umfasst. Es wurde festgestellt, dass das kulturelle Schema des Lesers auf die Art und Weise wirkt, wie der Leser an den Text herangeht. Der Versuchstext „*Wie man sich auf eine mündliche Prüfung im Deutschen Staatsexamen vorbereiten soll*“ (Anhang 1) wurde teilweise in der Hinsicht ausgewählt, dass er so etwas beschreibt, was wir in Finnland nicht kennen und was als Teil der deutschen Kultur angesehen werden kann. Das kulturelle Schema wurde jedoch nur ein Mal während der Aufgabe als Erschließungshilfe gebraucht:

(42) Die Hände sind feucht, die Finger zerbrechlich wie Spinnenbeine.

B: toi eka vois olla niinku täristä koska spinnenbeine on hämähäkinjalat niin tota sormet tota se ker-
too jostain suullisista testeistä (**das erste könnte etwas wie zittern sein, weil Spinnenbeine Spin-
nenbeine bedeutet, dann also Finger also, es geht um mündliche Prüfungen**)

A: niinkun siellä saksassahan on suulliset testit (**ja, weil man ja in Deutschland mündliche Prü-
fungen hat**)

B: vähän niin kun yo- niin, ja tota miten niihin voi varautua (**ein bisschen wie die Abitur- ja, also
wie kann man sich darauf vorbereiten?**)

A: tossa toi staatsexamen, eiks se oo ne yo-kirjotukset (da **ist dieses Staatsexamen, sind das nicht
gerade die Abiturprüfungen?**)

B: joo eli miten niihin pitää valmistautua, elikkä toi kädet olis (**ja, also wie sollte man sich darauf
vorbereiten, also dieses Hände wäre...**)

A: hikiset (**geschwitzt**)

B: niin ja sormet tota niin mitä ne tekee (**ja und Finger, also was machen sie?**)

A: vapisee (**zittern**)

B: vapisee tärisee, niin, oisko vapista parempi, no pistetään vapisee/tärisee (**zittern, beben, ja, wäre
zittern besser, na, wir schreiben zittern/beben**)

A: joo (**ja**). (Paar 4.)

Die Versuchspersonen A und B besitzen über ein kulturelles Schema betreffend Abiturprüfungen in Deutschland und sind damit vertraut, dass es in Deutschland mündliche Prüfungen gibt. Mit Hilfe dieses Wissens können sie schlussfolgern, dass es sich um eine spannende Situation handelt und ziehen den Schluss, dass die Finger zittern. Da das Zielwort den Versuchspersonen nicht genügend Hinweise bietet, können sie die Anzahl der Antworten nicht reduzieren, was in einem falschen Ergebnis resultiert.

Aufgrund der Analyse lassen sich also fünf unterschiedliche Herangehensweisen im Gebrauch des Weltwissens voneinander trennen: a) Herstellen logischer Zusammenhänge zwischen dem Zielwort und dem Text, b) Suchen nach einer semantisch genauen Übersetzung für das Zielwort, c) Einsetzen eigener Gefühle und Erfahrungen, d) Überprüfen der erschlossenen Bedeutungen und e) Aktivierung des kulturellen Schemas.

6.2.3.2 Gebrauch des Satzkontextes

Auf den Satzkontext wurde 122 Mal während der Aufgabe zurückgegriffen. Beim Gebrauch des Satzkontextes suchten die Versuchspersonen nach Hinweisen in dem unmittelbaren Kontext, d.h. ein oder mehrere Wörter in demselben Satz, in dem das Zielwort auftauchte, dienten als Informationsquelle. Es soll darauf hingewiesen werden, dass der Kontext den Erschließungsprozess beim Lesen ständig beeinflusst, obwohl die Hinweise nicht direkt im Kontext gesucht werden. In der Analyse wurde ein akzeptabler Versuch als Gebrauch des Satzkontextes verstanden, falls die Versuchsperson die das Zielwort umliegenden Wörter übersetzten und als Erschließungshilfe benutzten. Der Satzkontext wurde während der Aufgabe in 41,5 Prozent von allen akzeptablen Versuchen zur Hilfe genommen und war somit deutlich die meist verwendete Informationsquelle. 65 Prozent von diesen Versuchen führte zu einem korrekten Ergebnis.

Das folgende Beispiel beschreibt einen typischen Fall vom Gebrauch des Satzkontextes. Das Versuchspaar richtet keine besondere Aufmerksamkeit auf das Zielwort, sondern sucht nach Hinweisen im unmittelbaren Kontext, indem es die umliegenden Wörter ins Finnische übersetzt:

(43) Wütend lief der Kölner zur Polizei und wollte den Vorfall melden.

B: se on joku ihan tuttu, no jotain se juoksi kölniläinen poliisille ja halus ilmoittaa siitä (**das ist ganz bekannt, also etwas er lief der Kölner zur Polizei und wollte den melden**)

A: ilmoittaa on melden mitä se halus (**melden bedeutet melden, was wollte er**)

B: ilmoittaa siitä tapauksesta vai (**wollte den Vorfall melden, oder?**)

A: aa joo (**ja genau**). (Paar 7.)

In Beispiel (43) können die Versuchspersonen die Bedeutung des Zielwortes ohne größere Bemühungen entschlüsseln, denn sie finden genügend Hinweise von hoher Qualität (s. Kap. 4.3.2). Insgesamt 35 Prozent von den Versuchen, die Wortbedeutung mit Hilfe des Satzkontextes zu

erschließen, resultierte in einem falschen Ergebnis. Das Misslingen der Bedeutungserschließung mit Hilfe kontextueller Hinweise konnte in den meisten Fällen damit erklärt werden, dass die Versuchspersonen die umliegenden Wörter im Satz gar nicht bzw. falsch verstanden. Die Analyse der Protokolle des lauten Denkens zeigte aber, dass der Erschließungsprozess misslang, auch wenn der umliegende Satzkontext in seiner Vollständigkeit verstanden wurde. Dies kann u.a. darin liegen, dass die Versuchspersonen ihre Erschließungsprozesse nicht immer völlig kontrollierten. Sie übersetzten zwar erfolgreich alle weiteren Wörter im Satz, aber sie schlugen viele Bedeutungen für das Zielwort vor und dachten über die verschiedenen Vorschläge so lange nach, dass sie vergaßen, was sie schon im Kontext gelesen hatten und konnten somit keine vernünftigen Zusammenhänge zwischen den Wörtern im Satz herstellen. Alle acht Versuchspaare bemühten sich, die Bedeutung des Zielwortes *gestapelt* mit Hilfe des Satzkontextes zu erschließen, was aber keinem gelang:

(44) Man steht morgens auf, als hätte man die prüfungsrelevanten Bücher nicht gelesen, sondern turm hoch gestapelt.

B: gestapelt, en tiedä (**gestapelt, ich weiß nicht**)

A: oisko tässä on että ne herää aamuisin ja ne ei oo niitä koekirjoja kuitenkaan lukenu mutta ne on eiks turmhoch oo joku tornin korkee tai joku tämmönen koska eiks turm oo torni ja hoch oo korkea mutta mä en tiä mikä on gestapelt (**wäre es, hier steht dass sie morgens aufwachen und die Prüfungsbücher nicht gelesen haben, aber sie sind, heißt nicht turmhoch etwas turmhoch oder so etwas, ist nicht Turm Turm und hoch hoch, aber ich weiß nicht was gestapelt bedeutet**)

B: gestapelt

A: onks se sitten et ne on selailu sitä ettei ne oo lukenukkaan sitä (**ist es dann, dass sie es durchgeblättert haben, dass sie es nicht gelesen haben**)

B: et selaila (**also durchbättern**)

A: voisko se olla (**könnte es sein**). (Paar 5.)

Im Beispiel (44) versteht das Versuchspaar den weiteren Satzkontext, indem es die Wörter im Satz korrekt übersetzt und die adversative Relation der Sätze versteht. Aus irgendeinem Grund ist das Paar nicht imstande, den Satzinhalt zu vervollständigen, trotz vieler Hinweise von hoher Qualität. Das Versuchspaar gibt die Antwort *durchblättern*, was ein Beweis dafür ist, dass es in Laufe des Erschließungsprozesses den wichtigen Hinweis *turmhoch* vergessen hat.

Das Misslingen der Bedeutungserschließung mit Hilfe kontextueller Hinweise könnte auch damit erklärt werden, dass die Versuchspersonen die wichtigen syntaktischen Beziehungen zwischen dem Zielwort und dem umliegenden Satz nicht verstanden. Oft übersahen die Versuchspersonen auch die wichtigen Hinweise, die im weiteren Textabschnitt zu finden waren:

- (45) Ein zweites Fax mit Termin und Ort für die Geldübergabe sendeten sie später nach – allerdings vom eigenen Gerät zu Hause.

A: hei ein zweites fax mit termin toinen eiku ne lähetti faksin mis ne vaati tommosta ja toinen faxi toisessa faksissa jossa luki aika ja paikka niin kun eiku für die geldüb- für die geldübergabe mää pistin alun perin raha rahapiilolle, übergeben übergab übergeben on oksentaa vissiin (**also ein zweites Fax mit Termin, das zweite, nein, sie haben ein Fax geschickt, in dem sie so was verlangten, und das zweite Fax, in dem zweiten Fax stand Termin und Ort, also wie, nein, für die Geldüb- für die Geldübergabe, anfangs dachte ich Geldversteck, übergeben übergab, übergeben heißt sich übergeben, glaube ich**)

B: ai jaa (**ach so**)

A: mut ei se täs oo, geldübergabe rahaylijäämälle, mutta miten se sopii tohon toinen faksi ajalla ja paikalla lähe- eikun toinen faksi, jossa oli aika ja paikka lähetettiin für die geldübergabe, eiku für die geldüber ein zweites... höh no jatketaan tulee varmaan kohta, periaattees ton lauseen ymmärtää, mut sitten, joillekin niille rahoille tai niille pankkivirkailijoille paitsi että geldübergabe ei se oo mikään henkilö, geld übergeben ja die Geldübergabe ei se voi olla, seuraava... (**aber das bedeutet es nicht hier, Geldübergabe Geldüberschuss, aber wie passt es zu diesem das zweite Fax mit Termin und Ort wurde geschick- nein also das zweite Fax, in dem Termin und Ort stand wurde geschickt für die Geldübergabe, nein, für die Geldübergabe ein zweites... na also machen wir weiter, vielleicht fällt es gleich ein, im Prinzip versteht man den Satz, aber dann, dem Geld irgendwie, oder für die Bankangestellten, außer Geldübergabe ist keine Person, Geld übergeben und die Geldübergabe, kann nicht sein, nächste...**). (Paar 8.)

Im obigen Beispiel ist es deutlich zu erkennen, dass sich die Versuchsperson A hauptsächlich auf den Satzkontext konzentriert, indem sie die Bedeutung des Zielwortes durch Übersetzen der umliegenden Wörter im Satz zu entschlüsseln versucht. Dabei stützt sie sich gelegentlich auf die Morphologie des Zielwortes. Da der Gebrauch der morphologischen Hinweise nicht in einem erwünschten Ergebnis resultiert, bemüht sie sich weiter, die Lösung im Satz selbst zu finden. Beachtet man nur den unmittelbaren Satzkontext, findet man weder viele Hinweise noch sind sie von hoher Qualität. Beachtet man dagegen den ganzen Textabschnitt, findet man Hinweise wie *zwei Erpresser, eine Bank erpressen, Bankleute, fordern, 3,32 Millionen Mark und zahlen*, die als effektive Hinweise für das Zielwort gedient hätten, besonders weil der Versuchsperson A das

Wort *Geld* bekannt war. Den Versuchspersonen gelingt nicht richtig, die Funktion des Zielwortes im Satz zu erschließen. Wegen der Präposition *für* vermuten sie zuerst, dass das Fax einer Person gesendet wurde und nachdem sie einsehen, dass das Wort *Geldübergabe* keine Person sein kann, werden sie verwirrt und lassen das Zielwort unbeantwortet.

Es kann angenommen werden, dass das erfolgreiche Erschließen unbekannter Wortbedeutungen oft das Beachten umfangreicheren Kontextes als nur das des Satzkontextes benötigt. Aufgrund der Analyse kann des Weiteren der Schluss gezogen werden, dass das Verstehen aller Wörter im Satz nicht alleine reicht, falls die Versuchspersonen nicht imstande sind, die syntaktischen Funktionen der Wörter richtig anzuordnen.

6.2.3.3 Gebrauch des globalen Kontextes

Im Unterschied zum Gebrauch des Satzkontextes dienen im Gebrauch des globalen Kontextes die benachbarten Sätze oder einzelne Wörter in den benachbarten Sätzen als Hinweise. Ein akzeptabler Versuch wurde auch dann als Gebrauch des globalen Kontextes analysiert, wenn der Text im Allgemeinen als Hinweis diente, oder wenn die gebrauchten Hinweise nicht mit einem bestimmten Satz verbunden werden konnten. Globaler Kontext wurde 16 Mal als Erschließungshilfe gebraucht und resultierte 13 Mal in einem korrekten Ergebnis. Charakteristisch für den Gebrauch des globalen Kontextes war das Zitieren irgendeines anderen Satzes als dessen, in dem das Zielwort stand:

(46) Während des Verhörs deutete er überrascht auf die Wand: „Das bin ja ich. Wo habt ihr das denn her?“

B: des verhörs, kuullun, kun hör on kuitenkin kuullun ja des on des siis genetiivi (*des Verhörs, des Gehörten, weil hör des Gehörten bedeutet und des des ist, also Genitiv*)

A: jotain se katto yllättyneenä tai jotain niin kun (*er hat sich etwas überrascht angesehen, oder etwas also...*)

B: seinällä miten olette saanut sen tänne unscharfes foto niin epäselvä kuva über niinkun ton valvontakameran kuva eines frisiers se on toi parturikampaamo tatsächlich (*an der Wand, wie haben sie es hierhin gekriegt, unscharfes Foto, ja ein unscharfes Foto über also ein Foto aus dem Überwachungskamera, eines Frisiers- es ist dieses Frisiersalon tatsächlich*)

A: tietysti (*natürlich*)

B: den dummkopf

A: joka niinkun näytti sen öisen murtautumisen, erityisesti tyhmältä (**das also den nächtlichen Einbruch zeigte, besonders dumm...**)

B: hei toi on verhör se mitä kuullaan ei todistaja mutta niinkun semmonen kuulusteltu tiäksää koska se istu siä poliisilla ja se näytti sitä kuvaa siä seinällä se valvontakameran kuva (**he, das ist Verhör also einer den man hört, nicht der Zeuge aber wie so einer den man verhört, weißt du weil der hat bei der Polizei gesessen und er hat das Foto an der Wand gezeigt, das Foto aus der Überwachungskamera**)

A: mutta kato miten tää lause voi sitten olla että während... onks se et kuulustelun aikana? (**aber schau mal, wie kann der Satz dann so sein, also während... ist es während des Verhörs?**)

B: niin joo tottakai niin joo kuuntelun aikana kuulustelun aikana kuulustelun koska se on toi des (**ja genau, natürlich, während des Hörens, während des Verhörs, des Verhörs, weil da steht ja des**)

A: hyvä hyvä. (**gut, gut.**) (Paar 6.)

Im obigen Beispiel suchen die Versuchspersonen A und B Hinweise außerhalb des unmittelbaren Satzkontextes, da sie den benachbarten Satz zitieren und damit zeigen, dass sie den weiteren Textkontext in Betracht ziehen. Wirft man einen Blick auf den das Zielwort umliegenden Satz, merkt man, dass er dem Leser eigentlich keine Hinweise bietet. In den Sätzen vor und nach dem Zielwort findet man Wörter wie *Gauner*, *Kripo*, *Verdacht*, *Raubüberfall*, *Revier* und *Überwachungskamera*, die den Leser beim Erschließen der Bedeutung des Zielwortes *des Verhörs* leiten. Beachtet man nun die Bemerkungen von Gerhard Röhr zur Qualität und Anzahl der Prämissen (Kap. 4.3.2), lässt sich feststellen, dass der globale Kontext reichlich Hinweise von hoher Qualität bietet.

Bei der Wahl der Versuchstexte wurde berücksichtigt, dass sie Zielwörter umfassten, deren Bedeutungserschließung den Gebrauch des globalen Kontextes verlangten. Ein solches Wort war *Ganoven*, das schon in der Überschrift des ersten Versuchstextes auftritt (Anhang 1). Es wurde angenommen, dass die Versuchspersonen den Text weiter lesen müssen, bevor ihnen die Bedeutung klar wird. Alle acht Versuchspaare benutzen globalen Kontext beim Entschlüsseln dieser Wortbedeutung:

(47) Deutschlands dümmste Ganoven.

A: no mitä sää sanoisit ganovesta? (**na, was sagst du zu Ganoven?**)

B: no mää sanoisin et se on joku etsivä tai joku salapoliisi (**na ich würde sagen, dass es irgendein Geheimpolizist oder ein Detektiv ist**)

A: no mä aloin miettiin kans et mä aattelin jotain ihmistä lähinnä, mutta mulla se geneve pyörii päässä (**also ich habe auch gedacht, also ich habe an eine Person gedacht, aber ich habe immer noch Genf im Kopf**)

B: no joku etsivä, salapoliisi, poliisi, missä se oli uudestaan jossain? (**na, irgendein Geheimpolizist, Detektiv, Polizist, wo war das noch wieder irgendwo?**)

A: tua lopussa ainakin ein kölner ganove, eli kölniläinen joku (**da am Ende auf jeden Fall, ein Kölner Ganove, also Kölner etwas**)

B: no oisko se etsivä vai mitä noi poliisit on? (**na, wäre es der Geheimpolizist, oder was sind diese Polizisten?**)

A: eiks tua lauseessa oo että oli joltain (**steht es nicht in diesem Satz, dass jemandem war...**)

B: mutta kun polizei on poliisi (**aber Polizei ist ja Polizei**)

A: entä jos se on varas? (**aber wäre es ein Dieb?**)

B: ei se kyllä varas oo koska, tai en mää tiä muuten (**es kann ja nicht der Dieb sein, weil, oder ich weiß übrigens nicht**)

A: kun tossa lauseessa on et se olis ottanu joltain 250 markkaa niinkun lompakosta (**weil es in diesem Satz steht, dass er hätte 250 Mark von jemandem genommen, also aus einem Portmonnee**)

B: niin se vois olla ja tiäkkö toi otsikko on saksan tyhmimmät oisko se roisto tai varas, tai monikossa (**so könnte es sein, und weißt du, die Überschrift wäre dann Deutschlands dümmste wäre es Ganove oder Dieb, im Plural**)

A: pistetään roistot varkaat, tai taskuvarkaat (**wir schreiben Ganoven, Diebe, Taschendiebe**)

B: taskuvarkaat joo. (**Taschendiebe, ja.**) (Paar 4.)

Das Wort *Ganove* tritt zwei Mal im weiteren Text auf, ein Mal im zweiten Abschnitt des Textes und ein Mal im letzten Abschnitt. Das Versuchspaar 4 geduldet sich, den ganzen Text bis zum Ende zu lesen und findet dabei genügend Hinweise, um die richtige Schlussfolgerung zu ziehen. Wie in Kapitel 4.3.3 erwähnt, fällt einem Fremdsprachenleser solches Weiterlesen oft schwierig. Stehen alle Prämissen nach dem Stammwort, stockt der Leser bei dem unbekanntem Wort und ist nicht bereit, mit einer zunächst offen gelassenen Bedeutung weiter zu gehen. Sieben von acht Paaren gelang es, das Zielwort *Ganoven* korrekt zu erschließen. Auch sonst scheint das Suchen nach den Hinweisen im weiteren Kontext den Versuchspersonen keine Probleme bereitet zu haben.

81,5 Prozent von den Zielwörtern, bei deren Bedeutungserschließung auf globalen Kontext zurückgegriffen wurde, wurden korrekt entschlüsselt. Diesbezüglich kann der globale Kontext als effiziente Informationsquelle betrachtet werden. Es ist jedoch unmöglich zu wissen, wie oft globaler Kontext in Wirklichkeit benutzt wurde, da alle Versuchspersonen die Texte zuerst durchlasen, bevor sie begannen, Wortbedeutungen zu diskutieren. Aus diesem Grund könnte angenommen werden, dass der ganze Text eine viel größere Rolle in der Aufgabe gespielt hat, als die Zahlen zeigen.

Oben wurden die Erschließungsprozesse der Versuchspersonen in Teile zerlegt und aus der Perspektive der elf einzelnen Quellen der Hinweise betrachtet. Im Folgenden wird das Interesse auf eine ganzheitlichere Informationsverarbeitung der Versuchspersonen gerichtet.

6.3 Vergleich zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess

Das Ziel dieses Teilkapitels ist es, zwei unterschiedlich abgelaufene Erschließungsprozesse miteinander zu vergleichen. Das Lokalisieren der Schwierigkeiten, mit denen die Versuchspersonen bei der Bedeutungserschließung konfrontiert werden, könnte Hinweise dazu geben, wie die Schüler, die Probleme beim Lesen in der Fremdsprache haben, bessere Ergebnisse im Leseverstehen erzielen könnten. In diesem Kapitel wird des Weiteren der Frage nachgegangen, wie die Informationen während der Aufgabe verarbeitet werden, d.h. ob die Versuchspersonen Informationen lediglich datengeleitet bzw. wissensgeleitet verarbeiten, oder ob sie imstande sind, Informationen während der Aufgabe interaktiv zu verarbeiten.

Für den Vergleich wurden zwei Versuchspaare gewählt, von denen das eine die besten und das andere die schlechtesten Resultate in der Aufgabe erzielten. Dem Versuchspaar 2 gelang 92 Prozent von den Zielwörtern korrekt zu erschließen, während das Versuchspaar 3 nur 47 Prozent von den Bedeutungen richtig entschlüsselte. Durchschnittlich beantworteten alle acht Versuchspaare 68,5% von den Zielwörtern korrekt. Das Versuchspaar 3 hatte als Deutschzensur in der Skala von 4 bis 10 die Zensuren 6 und 7, während das Paar 2 die Zensuren 7 und 10 hatte.

Wie schon erwähnt, war das wichtigste Kriterium für die Versuchstexte, dass die Zielwörter in einem sonst völlig verständlichen Kontext eingebettet waren, damit im Text genügend Hinweise für eine erfolgreiche Bedeutungserschließung zu finden waren. Der Schwierigkeitsgrad der Texte entsprach gut den Deutschkenntnissen der Versuchspersonen. Das Paar 3 hatte jedoch große Schwierigkeiten, die Texte zu interpretieren. Es war gezwungen, mehrere Wörter unbeantwortet zu lassen, weil es die Mehrheit der Wörter in beiden Versuchstexten nicht wiedererkannte und somit nicht genügend Hinweise finden konnte. Die Versuchspersonen ärgerten sich oft darüber, dass sie die Textabschnitte nicht verstanden. Wegen der hohen Anzahl unbekannter Wörter stockte ihnen ständig das Lesen und sie sagten im Zusammenhang mehrerer Zielwörter „jätetään hautuun“ oder „palataan tähän myöhemmin“ („lassen wir den Gedanken reifen“ oder „wir kommen darauf später zurück“). Das Versuchspaar 2 diskutierte dagegen die Bedeutungen der Zielwörter sehr gründlich und nahm sich viel Zeit, um seine Schlussfolgerungen zu begründen.

Das Versuchspaar 2 verstand die meisten Wörter im umliegenden Kontext und sie arbeiteten zielbewusster als das Versuchspaar 3. Die Versuchspersonen lasen die Textabschnitte, in denen das jeweilige Zielwort stand, mehrmals laut vor und übersetzten sie Wort für Wort ins Finnische. Das Versuchspaar 2 übersetzte alle Sätze unabhängig davon, ob das Zielwort im Satz zu finden war oder nicht, während das Versuchspaar 3 (als auch die anderen Versuchspaare) oft nur solche Wörter ins Finnische übersetzten, die sich im unmittelbaren Kontext des Zielwortes befanden. Während das Versuchspaar 3 oft auf die ersten Eindrücke vertraute und den Textkontext nicht erfolgreich zum Überprüfen ihrer Hypothese benutzen konnte, gab das Paar 2 nicht auf, bevor es eine befriedigende Bedeutung für das Zielwort gefunden hatte.

Der Gebrauch der Informationsquellen unterschied sich deutlich zwischen den Versuchspaaren. Der größte Unterschied betraf den Gebrauch der interlingualen Informationsquellen. Von allen akzeptablen Versuchen betraf beim Paar 2 nur 2,5 % den Gebrauch der interlingualen Informationsquellen, während die betreffende Zahl beim Paar 3 12,5 % war. Da das letztgenannte Versuchspaar oft den umliegenden Kontext nicht verstehen konnte, war ihm die einzige Möglichkeit, die Wortbedeutung mit Hilfe anderer ihm bekannter Sprachen zu erschließen. Versteht man nicht den weiteren Textkontext, geht es auch nicht, die erschlossene Bedeutung mit Hilfe des Textkontextes zu überprüfen. Das Versuchspaar 3 kompensierte oft die fehlenden Deutschkenntnisse mit Kenntnissen im Finnischen oder im Englischen. Obwohl die beiden Versuchspersonen

Deutsch als die erste Fremdsprache lernten, kann angenommen werden, dass das Versuchspaar 3 trotzdem bessere Sprachkenntnisse im Englischen hatte.

Das Beispiel (48) stellt dar, wie das Versuchspaar 3 an die Erschließung unbekannter Wortbedeutungen heranging:

- (48) Man steht morgens auf, als hätte man die prüfungsrelevanten Bücher nicht gelesen, sondern turm hoch gestapelt.
- B: niin vaan turmhoch gestapelt (**ja, sondern turmhoch gestapelt**)
- A: hoch on ainakin korkee ja turm eiks se oo joku linna tai torni, torni, mutta tuskin se on... (**hoch bedeutet auf jeden Fall hoch und turm ist es nicht irgendein Schloss oder Turm, Turm, aber kaum...**)
- B: sturm vai turm, on se kai turm (**Sturm oder Turm, ich glaube es ist Turm**)
- A: joo, gestapelt (**ja, gestapelt**)
- B: niin on koska, katotaas viä vähän vinkkiä (**ja so ist es, weil, na schauen wir uns noch den Hinweis an**)
- A: pitäskö mennä seuraavaan (**sollten wir weitergehen**). (Paar 3.)

Im obigen Beispiel versuchen die Versuchspersonen A und B die Wortbedeutung mit Hilfe nur eines Wortes im Satzkontext zu erschließen. Den weiteren Satz und auch den ganzen Textabschnitt, in dem dagegen viele Hinweise zu finden wären, lassen sie völlig unbeachtet (s. Anhang 1, Text 2). Sie richten keine Aufmerksamkeit auf das Zielwort und geben schnell auf, vielleicht weil sie nicht genügend Hinweise weder im Kontext noch im Zielwort finden. Das Problem mit dem Paar 3 war oft, dass es die jeweilige Wortbedeutung mit Hilfe nur einer Quelle der Hinweise zu entschlüsseln versuchte, statt mehrere Hinweise in einer Kombination zu benutzen.

Das Versuchspaar 2 benutzte dagegen Informationsquellen vielseitiger und brachte ihren Erschließungsprozess fast jedes Mal auf die semantische Ebene. Die Versuchspersonen begannen die Wortbedeutung mit Hilfe des Satzkontextes oder der Wortsemantik zu erschließen und versuchten danach die erschlossene Bedeutung mit dem weiteren Kontext in Übereinstimmung zu bringen, indem sie den Text weiter übersetzten und verschiedene Bedeutungen für das Zielwort probierten. Sie benutzten oft ihr Weltwissen, um nachzuprüfen, ob die vom Text beschriebene Situation auch in der äußeren Welt ähnlich läuft. Anders als viele Versuchspaare hatten sie keine Schwierigkeiten mit der deutschen Syntax. Sie identifizierten die Funktion des Zielwortes auto-

matisch und gaben immer eine syntaktisch korrekte Antwort. Das folgende Beispiel präsentiert die Art und Weise, in der das Versuchspaar 2 Wortbedeutungen erschloss:

- (49) Sie hatte schon Geld eingeworfen und sich gesetzt, als plötzlich der Vorhang beiseite geschoben wurde.
- A: ni, no sit, werfenhän on heittää ja sitten se oli laittanu niitä sinne (**ja und dann, werfen bedeutet ja werfen und dann hatte er die schon dorthin gestellt**)
- B: niin se istuu siä automaatissa, heittää sisään (**ja, er sitzt in diesem Automaten und wirft rein**)
- A: laitetaan sisään, miten, laittaa raha sisään, syöttää raha (**einwerfen, wie, das Geld einwerfen, das Geld einführen**)
- B: joo, syöttää raha, (**ja, das Geld einführen**)
- A: pistä laittanut (**schreib einwerfen**). (Paar 2.)

Beim Erschließen der Bedeutung *eingeworfen* gehen die Versuchspersonen vom Zielwort aus, indem sie das Präfix *ein* und das Wort *werfen* wiedererkennen. Sie identifizieren auch das richtige Tempus und überprüfen danach die Wortbedeutung mit Hilfe des Kontextes. In Kapitel 2.5.2 wurde die Rolle der metakognitiven Fähigkeiten diskutiert, wobei man davon ausging, dass ein guter Leser in der Lage ist, einen Außenstandpunkt zu sich selbst einzunehmen und das eigene Verstehen rational verfügbar zu machen. Die Art und Weise, wie das Versuchspaar 2 auf sein Weltwissen zurückgriff (siehe Beispiel (34)) zeigt, dass die Versuchspersonen fähig waren, ihr eigenes Leseverhalten bewusst zu prüfen und zu bewerten.

Vergleicht man die Beispiele (48) und (49), merkt man Unterschiede darin, wie die Versuchspaar-Informationen während des Problemlösens verarbeiten. Wie beim Textverstehen (s. Kap. 2.4) bewegt sich der Leser auch bei der Bedeutungserschließung einzelner Wörter auf zwei Ebenen: Auf der unteren Verarbeitungsebene sucht er Hinweise im Sprachsystem, während er auf der oberen Verarbeitungsebene Hinweise im Kontext oder in seinem Weltwissen sucht. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob die Versuchspersonen imstande sind, Hinweise beider Ebenen parallel zu gebrauchen, d.h. Wortbedeutungen interaktiv zu erschließen.

Um die Informationsverarbeitung der Versuchspersonen näher analysieren zu können, wurden die elf Quellen der Hinweise, die während der Aufgabe benutzt wurden, in zwei Gruppen eingeteilt. Dabei stützte ich mich auf die Einteilung von Haastrup (1991, 124), die eine Linie zwischen *den datenbasierten Hinweisen (bottom-cues)* und *den wissensbasierten Hinweisen (top-cues)*

zieht. Zu der ersten Gruppe gehören die morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Hinweise, die auf dem Sprachsystem beruhen, während die semantischen und kontextuellen Hinweise, die auf dem Schemawissen des Lesers basieren, zu der zweiten Gruppe gehören (Haastrup 1991, 124). Der Gebrauch nur datenbasierter Hinweise zur Erschließung der Wortbedeutung wurde als datengeleitete Informationsverarbeitung analysiert, während der Gebrauch nur wissensbasierter Hinweise als wissensgeleitete Informationsverarbeitung analysiert wurde. Benutzte die Versuchsperson Hinweise aus beiden Gruppen in einer Kombination, wurde dies als interaktive Informationsverarbeitung analysiert.

Die Protokolle des lauten Denkens wurden erneut durchgelesen, um herauszufinden, auf welche Weise Informationen während der Aufgabe verarbeitet wurden. Durchschnittlich stützten sich die acht Versuchspaare am häufigsten auf die wissensgeleitete Informationsverarbeitung. Insgesamt 52 % von den Zielwörtern wurde mit Hilfe der wissensbasierten Hinweise erschlossen, während nur 9 % von den Zielwörtern datengeleitet und 39 % interaktiv erschlossen wurde. Vergleicht man jetzt die Protokolle der Versuchspaare 2 und 3 mit den weiteren Protokollen, merkt man, dass die Informationsverarbeitung des Versuchspaares 3, das also die schlechtesten Ergebnisse in der Aufgabe erzielte, zum größten Teil dem Durchschnitt entspricht. Es erschloss 53 Prozent von den Zielwörtern mit Hilfe wissensbasierter Hinweise. Auf die datengeleitete Informationsverarbeitung stützte sich das Paar dagegen im Zusammenhang von 6 % von den Zielwörtern, während es 41 % von den Zielwörtern interaktiv verarbeitete. Von allen acht Versuchspaaren war das Versuchspaar 2, also das die besten Ergebnisse in der Aufgabe erzielte, das einzige Paar, das Informationen am häufigsten interaktiv verarbeitete. Das Paar erschloss 54 % von den Zielwörtern interaktiv, 38 % wissensgeleitet und 8 % datengeleitet.

In Kapitel 2.4 wurde die datengeleitete Informationsverarbeitung als Dekodierung bezeichnet, die zunächst unabhängig vom Weltwissen und Kontext abläuft. Der Gebrauch der morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Hinweise bei der Bedeutungserschließung wurde als datengeleitete Verarbeitung analysiert, weil sich die Versuchspersonen dabei nur auf die Form des Zielwortes konzentrierten und den umliegenden Kontext unbeachtet ließen. Die Versuchspersonen stützten sich nur selten allein auf die datengeleitete Informationsverarbeitung. Es wurde beobachtet, dass Wortbedeutungen datengeleitet erschlossen wurden, falls die Versuchspersonen die im Text beschriebenen Handlungen nicht verstanden und damit kein passendes Schema akti-

vieren konnten. In solchen Fällen mussten die Versuchspersonen sich allein auf die Ergebnisse der Dekodierung verlassen. Weder das Versuchspaar 2 noch das Versuchspaar 3 erschloss Wortbedeutungen besonders oft datengeleitet.

Die Mehrheit der Zielwörter wurde dagegen wissensgeleitet erschlossen. Die Versuchspersonen stützten sich auf die wissensbasierten Hinweise, falls ihnen die Worterkennung oder die syntaktische Analyse misslang (s. auch Kap. 2.5.2). Um die Kenntnislücken auszugleichen, mussten die Versuchspersonen wissensgeleitet vorgehen. Dabei bildeten sie Hypothesen über die Bedeutung des Zielwortes aufgrund ihres Weltwissens oder ihres Wissens darüber, was sie über die Ereignisse im weiteren Text erfahren hatten. Es kann aber auch angenommen werden, dass die Versuchspersonen den Gebrauch datenbasierter Hinweise durch den Gebrauch kontextueller Hinweise kompensierten. Verstanden sie den umliegenden Kontext ohne größere Bemühungen, fanden sie es wahrscheinlich nicht mehr nötig, das Wort näher zu betrachten. Obwohl das Versuchspaar 3 große Schwierigkeiten mit dem Verstehen des weiteren Textkontextes hatte, verließ es sich am häufigsten auf die wissensbasierten Hinweise. Der Erschließungsprozess des Paares misslang wahrscheinlich gerade deswegen, weil es seine Hypothesen auf die Textinformationen aufbaute, die es falsch verstand. Die schlechten Kenntnisse des Versuchspaares sowohl in der Worterkennung als auch in der deutschen Syntax führten wiederum dazu, dass es die erschlossenen Wortbedeutungen nicht mit den Ergebnissen der Dekodierung überprüfen konnte.

Von allen acht Versuchspaares gelang also nur dem Versuchspaar 2 Informationen öfter interaktiv als wissensgeleitet zu verarbeiten. Die interaktive Verarbeitung konnte in zwei entgegengesetzte Richtungen laufen. Entweder gingen die Versuchspersonen vom Zielwort aus, indem sie eine Hypothese aufgrund der Morphologie oder der Lexik des Zielwortes bildeten und danach diese Hypothese mit Hilfe des Kontextes oder des Weltwissens überprüften, oder bildeten eine Hypothese aufgrund ihres Weltwissens oder des Textkontextes und benutzten datenbasierte Hinweise zum Überprüfen ihrer Hypothese. Von den oben erwähnten Verarbeitungsweisen war die letztgenannte deutlich üblicher. Dies lässt sich auf die oben erwähnte Feststellung über die Neigung der Versuchspersonen, Hinweise im Kontext zu suchen, zurückführen.

Der Vergleich zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess zeigt, dass die Informationsverarbeitung bei Lesern mit schwacher Sprachkompetenz anders als bei

Lesern mit hoher Sprachkompetenz abläuft. Wegen der Probleme auf der einen Ebene der Informationsverarbeitung können die Informationen auf der anderen Ebene nicht effektiv verarbeitet werden. Ist der Leser nicht imstande, die Ebenen der Lexik und Syntax zu bewältigen, bleibt ihm nicht genügend Verarbeitungskapazität für die Ebene der Semantik übrig (vgl. auch van Parreren und Schouten–van Parreren 1981, 236ff.). Aufgrund der guten Ergebnisse des Versuchspaares 2 kann der Schluss gezogen werden, dass die interaktive Informationsverarbeitung zu den besten Ergebnissen in der Bedeutungserschließung führt. Einem guten Leser gelingt zwar oft, die Wortbedeutung schnell mit Hilfe nur einer Quelle der Hinweise zu erschließen, aber nach der vorliegenden Analyse wird die Wortbedeutung desto wahrscheinlicher korrekt erschlossen, je mehr Informationsquellen in einer Kombination benutzt werden.

Aufgrund des großen Unterschieds zwischen den Deutschensuren des Versuchspaares 2 lässt sich die Frage, ob der Erfolg im lexikalischen Erschließen mit dem Schulerfolg korreliert, nicht leicht beantworten. Bilden Versuchspersonen mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen eine Gruppe, kann angenommen werden, dass die Versuchsperson mit besseren Kenntnisse in der Aufgabe eine dominierende Rolle übernimmt. Wie oben erwähnt, hatte das Versuchspaar 2 die Zensuren 10 und 7, während das Versuchspaar 3 Zensuren 6 und 7 hatte. Die Zensuren spiegeln wahrscheinlich die Fremdsprachenkompetenz der Versuchspersonen, was impliziert, dass der Schulerfolg schon eine Rolle in der Bedeutungserschließung spielt.

6.4 Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit früheren empirischen Untersuchungen

Vor dem Schlusswort möchte ich noch einige Beobachtungen diskutieren, die ich während des Prozesses zum Thema lexikalisches Erschließen gemacht habe. Da meines Wissens bisher keine Untersuchung in Finnland über lexikalisches Erschließen mit Deutschschülern vorgelegt worden ist, werden die Untersuchungsergebnisse in diesem Teilkapitel kurz mit früheren empirischen Arbeiten zum Thema verglichen. Dabei stütze ich mich auf die Forschungsdaten von Haastrup (1991), Nassaji (2003) und Vaurio (1998).

Um die Analyse zu präzisieren, wurden die im theoretischen Teil vorgestellten Informationsquellen weiter in Quellen der Hinweise eingeordnet. Da ich mich bei der Einteilung der Informati-

onsquellen auf die Kategorisierung von Haastrup (1991) stützte, lassen sich die Ergebnisse dieser Arbeit mit den umfangreichen Untersuchungsergebnisse von Haastrup vergleichen. Vor dem Beginn der Untersuchung wurde die Annahme geäußert, dass sich die Versuchspersonen beim lexikalischen Erschließen am meisten auf kontextuelle Informationsquellen stützten. Die Analyse zeigte auf, dass die kontextuellen Informationsquellen tatsächlich am häufigsten, also in 55,5 % von allen Fällen, als Erschließungshilfe gebraucht wurden (Abbildung 2). In ihrer Untersuchung erzielte Haastrup (1991, 106) ähnliche Ergebnisse betreffend den Gebrauch der kontextuellen Informationsquellen, die in 51 % von Fällen gebraucht wurden. In beiden Untersuchungen wurde der Kontext am häufigsten von allen Quellen der Hinweise gebraucht (in meiner Untersuchung wurde er in 47% von Fällen gebraucht und in Haastrups Untersuchung in 40% von Fällen). In der Analyse wurde angenommen, dass die kontextuellen Hinweise zum Kompensieren der Verarbeitung auf den unteren Verarbeitungsebenen benutzt wurden. Wurde der Kontext effektiv genutzt, wurde das Zielwort weitgehend außer Acht gelassen. In meiner Untersuchung wurde Weltwissen dagegen etwas weniger gebraucht (8 % vs. 17 %).

Die Analyse zeigte, dass intralinguale Informationsquellen in 38,5 % und interlinguale Informationsquellen in 6 % von allen Fällen gebraucht wurden. Betreffend den Gebrauch dieser Informationsquellen unterscheiden sich die Ergebnisse von denen von Haastrup (1991). In ihrer Untersuchung benutzten die Versuchspersonen die intralingualen Informationsquellen in 28,5 % und die interlingualen Informationsquellen in 20,5 % von allen akzeptablen Versuchen. Die unterschiedlichen Ergebnisse lassen sich durch das Verhältnis Ausgangssprache-Zielsprache erklären. Haastrup untersuchte lexikalisches Erschließen unter dänischsprachigen Schülern, die Wortbedeutungen aus englischsprachigen Texten erschlossen. Dementsprechend sind die Unterschiede im Gebrauch der intralingualen Informationsquellen auf die Eigenschaften der Zielsprache zurückzuführen. In meiner Untersuchung griffen die Versuchspersonen deutlich öfter sowohl auf das Wort (30% vs. 23%) als auch auf die Syntax (9% vs. 2,5%) zurück, indem sie Wortbedeutungen erschlossen. Die deutsche Sprache kann als einen geeigneten Gegenstand für die morphologische und syntaktische Analyse wegen ihrer komplizierteren Wort- und Satzstruktur gesehen werden. Wie in Kapitel 6.2.1.1 erwähnt, umfassten die Versuchstexte in meiner Untersuchung reichlich Zielwörter, die viele morphologische Hinweise boten (Neben-säch-lich-keit-en). Die deutsche Syntax bietet einerseits viele Hinweise beim Erschließen von Wortbedeutungen, während sie andererseits dem Lernenden viele Schwierigkeiten bereitet. Um die Funktionen der Substantive

im Satz verstehen zu können, verlangt vom Leser gute Kenntnisse über das Deklinationssystem des Deutschen. Auch die Wortfolge der deutschen Sätze weicht von vieler anderer Sprachen ab.

In der Untersuchung von Haastrup (1991) gebrauchten die Versuchspersonen ihre Muttersprache deutlich häufiger als Erschließungshilfe (3% vs. 14%), während keine großen Unterschiede zwischen beiden Untersuchungen im Gebrauch der anderen Fremdsprachen zu beobachten waren (3% vs. 3,5%). Die Unterschiede im Gebrauch der Muttersprache können durch die unterschiedlichen Ausgangssprachen erklärt werden. Während die Muttersprache der finnischen Lernenden den Erschließungsprozess nur wenig beeinflusste (s. Kap. 6.2.2), kann angenommen werden, dass es den dänischen Lernenden leichter fiel, auf ihre Muttersprache zurückzugreifen, da Dänisch eine verwandte Sprache mit dem Englischen ist und daher viele ähnliche Eigenschaften hat. Die lexikalischen und syntaktischen Ähnlichkeiten der Ausgangs- und Zielsprache können den Erschließungsprozess erleichtern, aber wie die Untersuchung von Haastrup (1991, 131) zeigt, wirkt sich die Muttersprache oft auch negativ auf die Bedeutungserschließung aus.

In meiner Analyse wurde nur wenig Aufmerksamkeit darauf gerichtet, ob bestimmte Informationsquellen in besseren Ergebnissen resultieren als andere. Die Tatsache, dass ein Zielwort öfters mit Hilfe mehrerer Informationsquellen in einer Kombination erschlossen wurde, macht solch eine Analyse schwierig. Nassaji (2003) untersuchte lexikalisches Erschließen unter Englischlernenden mit verschiedenen Muttersprachen, wobei er sich darauf konzentrierte, welche Informationsquellen zu guten und welche zu schlechten Ergebnissen führten. Er kategorisierte die Informationsquellen jedoch etwas unterschiedlich, weswegen hier nur einige Punkte hervorgehoben werden. Nach seiner Untersuchung führte der Gebrauch der Morphologie und des Weltwissens am häufigsten zu einer korrekten Wortbedeutung, während der Gebrauch der Muttersprache oft zu einer falschen Antwort beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen führte. (Nassaji 2003, 658.) Die Ergebnisse meiner Analyse zeigten, dass solche Versuche in guten Ergebnissen resultierten, in denen kontextuelle Informationsquellen als Erschließungshilfe gebraucht wurden. Der Gebrauch des globalen Kontextes zeigte bessere Ergebnisse als der Gebrauch des Satzkontextes. Auch der Gebrauch des Weltwissens führte oft zu einem korrekten Ergebnis. Die schlechtesten Ergebnisse bei der Bedeutungserschließung resultierten aus dem Gebrauch der interlingualen Informationsquellen. blieb der Erschließungsprozess auf der lexikalischen Ebene, resultierte

er wahrscheinlicher in einem falschen Ergebnis, als wenn die Wortbedeutung mit Hilfe der Semantik erschlossen wurde.

Der Vergleich der Unterschiede, die zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess zu beobachten waren, zeigte auf, dass das Versuchspaar, das die schlechtesten Ergebnisse in der Aufgabe erzielte, große Schwierigkeiten auf allen Ebenen der Informationsverarbeitung hatte. Das Paar hatte Probleme sowohl mit dem Wortschatz als auch mit der Syntax des Deutschen. Es hatte Schwierigkeiten auch beim Verstehen des umliegenden Kontextes. Dies verhinderte den effektiven Gebrauch der Hinweise, die bei der Bedeutungserschließung hätten behilflich sein können. Wie in Kapitel 2.5.2 erwähnt, bleibt dem Leser nicht genügend Verarbeitungskapazität für die Interpretation übrig, falls der fremdsprachige Dekodierungsprozess beeinträchtigt wird. Dementsprechend ist bei geringerer Beherrschung der Fremdsprache die Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen der wichtigste Faktor bei der Verbesserung der Lesefähigkeit. Das Versuchspaar, dem die Aufgabe am besten gelang, konnte Wortbedeutungen interaktiv verarbeiten, indem sie die Wörter ohne größere Probleme dekodieren und Hinweise im umliegenden Kontext finden konnten. Zudem zeigte das Paar bessere metakognitive Fähigkeiten auf.

Bezüglich der Frage, ob der Erfolg im lexikalischen Erschließen mit dem Schulerfolg korreliert, wurde angenommen, dass die Deutschzensur der Versuchsperson ihrem Erfolg in der Erschließungsaufgabe entspricht. Das Versuchspaar, das die schlechtesten Ergebnisse in der Aufgabe erzielte, hatte etwas schlechtere Deutschzensuren als das Versuchspaar, das die Aufgabe ohne größere Probleme absolvieren konnte. Diese Annahme lässt sich am besten mit Hilfe der Untersuchung von Vaurio (1997) elaborieren. Durch ihre Untersuchung konnte Vaurio (1997) nachweisen, dass die Korrelation zwischen dem Erfolg in der Bedeutungserschließung und dem Schulerfolg hoch ist. Sie ist der Ansicht, dass die Fremdsprachenkompetenz die entscheidendste Variable für den Erfolg im lexikalischen Erschließen ist, weil der Erfolg im lexikalischen Erschließen mit dem Schulerfolg direkt korreliert. Sie fügt hinzu (1997, 111), dass die Schüler, die gute Ergebnisse im lexikalischen Erschließen erzielten, bessere Resultate auch in den Abiturprüfungen bekamen.

7 Schlusswort

Nachdem im vorigen Kapitel bereits die Ergebnisse der Fallstudie dargestellt und analysiert wurden, sollen sie nun zusammengefasst werden. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, lexikalisches Erschließen unter 16 finnischsprachigen Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe zu untersuchen. Die Untersuchung wurde als Fallstudie durchgeführt und die Aufgabe bestand im Erschließen unbekannter Wortbedeutungen in zwei deutschsprachigen Texten. Den Versuchspersonen wurde dazu geraten, sich während der Aufgabe laut auszudrücken und die Daten wurden mit Hilfe der Methode des lauten Denkens gesammelt. Die durch diese Methode gewonnenen Daten wurden in eine Taxonomie eingeführt und anschließend analysiert. Im empirischen Teil dieser Pro Gradu–Arbeit wurde das lexikalische Erschließen aus der Hinweisperspektive untersucht und das Hauptaugenmerk wurde dementsprechend auf den Gebrauch verschiedener Informationsquellen beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen gerichtet.

In der Analyse wurde erstens erklärt, welche Informationsquellen die Versuchspersonen während des Erschließungsprozesses benutzten und welche Schlüsse daraus zu ziehen waren. Mit Hilfe des lexikalischen Erschließens konnten die Versuchspersonen durchschnittlich 68,5% von den Wortbedeutungen korrekt erschließen. Dabei stützten sie sich am häufigsten auf die kontextuellen Informationsquellen, während die interlingualen Informationsquellen am wenigsten als Erschließungshilfe gebraucht wurden. Der Vergleich zwischen einem gelungenen und einem misslungenen Erschließungsprozess zeigte, dass die interaktive Informationsverarbeitung beim Erschließen unbekannter Wortbedeutungen zu den besten Ergebnissen führt. Es wurde auch festgestellt, dass der Schulerfolg mit dem Erfolg im lexikalischen Erschließen korreliert. Aufgrund der Ergebnisse meiner Untersuchung schließe ich mich der Meinung an, dass das lexikalische Erschließen eine lernbare, lehrbare und trainierbare Lesestrategie ist.

Die Ergebnisse, die ich mit meiner Pro Gradu–Arbeit erzielt habe, bieten vielfältige Ansatzpunkte für weiterführende Forschung. In der vorliegenden Arbeit richtete sich das Interesse auf die Beschreibung des lexikalischen Erschließens aus der Hinweisperspektive, während die Lesepraxis nur am Rande behandelt wurde. In Hinsicht auf die Lesepraxis wäre es interessant zu untersuchen, ob das Üben des lexikalischen Erschließens in besseren Ergebnissen im Leseverstehen resultiere. Um dies zu untersuchen, könnte man Lernende über eine längere Zeitperiode im

Deutschunterricht bei der Bedeutungserschließung helfen. Durch regelmäßige Tests könnte man überprüfen, ob sich die Fähigkeit, unbekannte Wortbedeutungen zu erschließen, mit der Zeit verbessert. Es wäre auch zu untersuchen, ob Schüler, die lexikalisches Erschließen in der gymnasialen Oberstufe regelmäßig üben, bessere Ergebnisse in den Abiturprüfungen erzielen als Schüler, die keine Übung bei der Bedeutungserschließung bekommen. Solch eine Tätigkeit könnte die Fähigkeit des Fremdsprachenlernalers, selbstständig mit Texten umgehen, verbessern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adams, M.J./Collins, A. (1985), "A Schema- Theoretic View of Reading". In: Singer, H/ Ruddell, R.B. (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, Delaware, 404-425.
- Anderson, R.C. (1985), "Role of the Readers Schema in Comprehension, Learning, and Memory". In: Singer, H./Ruddell, R.B. (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, Delaware, 372-384.
- Anderson, R.C./Pearson, P.D. (1988), "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". In: Carrell et al. (Hrsg.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 37-55.
- Ballstaed, S.-P./Mandl, H./Schnotz, W./Tergan S.-O. (1981), *Texte verstehen. Texte gestalten*. Urban & Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore.
- Balota, D.A./Flores d'Arcais, G.B./Rayner, K. (Hrsg.) (1990), *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, N.J.
- de Beaugrande, R. A./Dressler, W. U. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Bernstein, W.Z. (1990), *Leseverständnis als Unterrichtsziel*. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Beyer, S. (2005), „Introspektive Verfahren im Fremdsprachlichen Unterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 1-42 (1)*, 18-22.
- Carrell, P. (1984), "Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension". In: *Language Learning 34 (2)*, 87-112.
- Carrell, P. (1987), "Content and Formal Schemata in ESL Reading". In: *TESOL Quarterly 21 (3)*, 761-780.
- Carrell, P./Devine, J./Eskey, D. (Hrsg.)(1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Carrell, P./Eisterhold, J.C. (1988), "Schematheory and ESL Reading Pedagogy". In: Carrell et.al. (Hrsg.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 73-97.
- Carrell, P. (1991), "Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?" In: *Applied Linguistics 12 (2)*, 159-179.

- Carton, A. (1971), "Inferencing: a Process in Using and Learning Language". In: Pimsleur, P./Quinn, T. (Hrsg.), *The Psychology of Second Language Learning. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8.-12. September 1969*, 45-58.
- Clarke, M. (1980), "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes with Reading Performance". In: *The Modern Language Journal* 64 (2), 203-209.
- Coady, J. (1979), "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader". In: Mackay, R./Barkman, B./Jordan, R. R. (Hrsg.), *Reading in a Second Language*. Newbury House, Rowley, Mass, 5-12.
- Devine, J. (1988), "The Relationship Between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching". In: Carrell et.al. (Hrsg.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 260-278.
- Duden (1996), *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. (3. Auflage.) Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Ehlers, S. (1998), *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Ehlers, S. (1999), „Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (2), 177-207.
- Ericsson, K.A./Simon, H.A. (1987), "Verbal Reports on Thinking". In: Faerch, C./Kasper, G. (Hrsg.), *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Eskey, D.E./Grabe, W. (1988), "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction". In: Carrell et.al. (Hrsg.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 223-238.
- Faerch, C./Haastrup, K./Phillipson, R. (1984), *Learner Language and Language Learning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S., Copenhagen.
- Garnham, A. (1985), *Psycholinguistics. Central Topics*. University Press, Cambridge.
- Goodman, K.S. (1980), "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". In: Singer, H./Ruddell, R.B. (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, Delaware.

- Goodman, K.S. (1985), "Unity in Reading". In: Singer, H./Ruddell, R.B. (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, Delaware.
- Grabe, W. (1988), "Reassessing the Term 'Interactive'". In: Carrell et.al. (Hrsg.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 56-70.
- Grabe, W. (1991), "Current Developments in Second Language Reading Research". In: *TESOL Quarterly* 25 (3), 375-406.
- Haastrup, K. (1987), "Using Thinking Aloud and Retrospection to Uncover Learner's Lexical Inferencing Procedures". In: Faerch, C./Kasper, G. (Hrsg.), *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Haastrup, K. (1991), *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Heinemann, M./Heinemann, W. (2002), *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs*. Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen
- Heinemann, W./Viehweger, D. (1991), *Textlinguistik. Eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.)(2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- Hudson, T. (1988), "The Effects of Induced Schemata on the „Short Circuit” in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance". In: Carrell et.al. (Hrsg.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 183-205.
- Johnson-Laird, P.N. (1983), *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, inference and Consciousness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Karlin, R./Karlin, A. (1987), *Teaching Elementary Reading*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers, USA.
- Keenan, J.M./Potts, G.R./Golding, J.M./Jennings, T.M. (1990), "Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies". In: Balota, D.A./Flores d'Arcais, G.B./Rayner, K. (Hrsg.), *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, N.J., 377-402.
- Kelly, P. (1990), "Guessing: No Substitute for Systematic Learning of Lexis". In: *System* 18 (2), 199-207.
- Kintsch, W. (1993), "Information Accretion and Reduction in Text Processing: Inferences". In: *Discourse Processes* 16, 193-202.

- Krumm, H.J. (1990), „Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben“. In: *Fremdsprache Deutsch* 2, 20-23.
- Li, X. (1988), „Effects of Contextual Cues on Inferring and Remembering Meanings of New Words“. In: *Applied Linguistics* 9 (4), 402-413.
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann, P. R. (1996), *Studienbuch Linguistik*. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen.
- Lutjeharms, M. (1994), „Lesen in der Fremdsprache. Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5 (2), 36-77.
- Lutjeharms, M. (2001), „Leseverstehen“. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York. 901-908.
- McKoon, G./Ratcliff, R. (1990), „Textual inferences: Models and measures“. In: Balota, D.A. et al. (Hrsg.), *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, N.J., 403-421.
- Manktelow, K. I./Over, D. E. (1990), *Inference and Understanding. A Philosophical and Psychological Perspective*. Routledge, London.
- Minsky, M. (1975), *A Framework for Representing Knowledge*. Zitiert nach Ballstaedt et al. (1981).
- Mummert, I./Krumm, H.-J. (2001), „Textarbeit“. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- Nassaji, H. (2002), „Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives“. In: *Language Learning* 52 (2), 439-481.
- Nassaji, H. (2003), „L2 Vocabulary Learning From Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship With Success in L2 Lexical Inferencing“. In: *TESOL Quarterly* 37, 645-670.
- Neisser, U. (1976), *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. Freeman, San Francisco.
- Neisser, U. (1980), *Kognitio ja todellisuus*. Weilin+Göös, Espoo.
- Neuner, G. (1990), „Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht– neu zu entdecken“. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 4-11.

- van Parreren, C.F./Schouten-van Parreren, M.C. (1981), "Contextual Guessing: A Trainable Reader Strategy". In: *System* 9 (3), 235-241.
- Parry, Kate (1991), "Building a Vocabulary Through Academic Reading". In: *TESOL Quarterly* 25 (4), 629-652.
- Rickheit, G./Strohner, H. (1993), *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Ringbom, H. (1985), "Transfer in Relation to Some Other Variables in L2- Learning". In: Ringbom, H. (Hrsg.), *Foreign Language Learning and Bilingualism. Publications of the Research Institute of Åbo Akademi Foundation vol. 105*, 9-22.
- Ringbom, H. (1986), "Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process". In: Kellerman, E./Smith, M. (Hrsg.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Learning*. Pergamon Institute of English, New York, 150-162.
- Röhr, G. (1993), *Erschließen aus dem Kontext: Lehren, Lernen, Trainieren*. Druckhaus Langenscheidt, Berlin.
- Rumelhart, D.E. (1980), "Schemata: The Building Blocks of Cognition". In: Spiro, R.J./Bruce, B.C./Brewer, W.F. (Hrsg.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 33-58.
- Rumelhart, D.E. (1985), "Toward an Interactive Model of Reading". In: Singer, H./Ruddell, B., *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, Delaware, 722-750.
- Samuels, S.J./Kamil, M.L. (1988), "Models of the Reading Process". In: Carrell et.al. (Hrsg.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 22-36.
- Sanford, A.J. (1990), "On the Nature of Text- Driven Inference". In: Balota, D.A. et al. (Hrsg.), *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, N.J., 515-531.
- Schank, R.C./Abelson, R.P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.
- Schwarz, M. (1996), *Einführung in die kognitive Linguistik*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Singer, H./Ruddell, B. (Hrsg.) (1980), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (2. Auflage). International Reading Association, Newark, Delaware.
- Singer, H./Ruddell, B. (Hrsg.) (1985), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (3. Auflage). International Reading Association, Newark, Delaware.

- Vaurio, L. (1998), *Lexical Inferencing in Reading in English on the Secondary Level*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Vaurio, L. (2000), "Sanapäättely – Lukemisen ja kielenoppimisen apuneuvo". In: Kaikkonen, P./Kohonen, V. (Hrsg.), *Minne menet kielikasvatus. Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä, 181-191.
- Vonk, W./Noordman, L.G.M. (1990), "On the Control of Inferences in Text Understanding". In: Balota, D.A. et al. (Hrsg.), *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, N.J., 447-464.
- Wendt, M. (2002), „Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (1), 1-62.
- Westhoff, G. J. (1987), *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Max Hueber Verlag, München.
- Yorio, C. A. (1971), "Some Sources of Reading Problems in Foreign Language Learners". In: *Language Learning* 21 (1), 107-111.

ANHANG 1: Die Fallstudie

ESITIETOLOMAKE

Vastaa ensin alla oleviin kysymyksiin.

Istumapaikkasi numero _____

Saksan kielen numerosi (jaksojen keskiarvo) _____

Kuinka monetta vuotta opiskelet saksaa? _____

Mitä muita kieliä olet opiskellut?

Oletko ollut vaihto-oppilaana? _____

Jos olet, niin missä ja kuinka kauan?

Äidinkielesi? _____

OHJEITA ÄÄNEEN AJATTELEMISTA VARTEN

- Sinulla ja parillasi on kaksi yhteistä tekstiä, joista on **alleviivattu** sanoja, joiden merkitystä ette ehkä tiedä.
- Tehtävänäne on ensiksi lukea teksti kokonaan läpi yleiskuvan luomiseksi. Tässä vaiheessa ei vielä tarvitse miettiä outojen sanojen merkityksiä.
- Kun olette saaneet tekstit luettua, viitatkaa, jolloin nauhurit käynnistetään. Nyt teidän tulisi päätellä alleviivattujen sanojen merkitykset ja keskustella parin kanssa suomeksi kaikista mieleenne tulevista vaihtoehdoista. Muistakaa perustella sekä itsellenne että parillenne miksi tulitte johonkin johtopäätökseen.
- Tärkeää on, että puhutte kokoajan vapaasti ääneen, vaikka ette olisikaan yhtään varmoja sanan merkityksestä.
- Kun olette päässeet sopimukseen sanan merkityksestä, kirjoittakaa sana suomeksi vastauslomakkeelle. Jos ette osaa ilmaista vastausta yhdellä sanalla, voitte kuvailla sitä useammallakin sanalla.
- On hyvin tärkeää, että ehdotatte joka kohtaan jonkin näköistä suomennosta. Arvaukset ovat yhtä hyviä kuin varma tieto.
- Aikaa tehtävän tekemiseen on noin 90 minuuttia.

SANALISTA

Käännä seuraavat sanat suomeksi. Sinulla on aikaa 5 minuuttia.

Ganoven

zerbrechlich

operiert

Fehlleistungen

geschieht

behalten

eingeworfen

gestapelt

die Kabine

unprofessionell

schnappte

Distanz

die Kripo

das Fallbeil

Revier

die Nebensächlichkeiten

des Verhörs

Einsatz

Erpresser

begeht

das Duo

Atmosphäre

gesprengt

Kommilitonen

die Geldübergabe

Rapper

zu sich kam

Denkblockaden

den Vorfall

verunsichern

DEUTSCHLANDS DÜMMSTE GANOVEN

Versager und Verlierer, Dummköpfe und Dilettanten – in keiner anderen Branche geht so viel schief wie bei den Kriminellen. Selbst die Polizei ist manchmal überrascht, wie dumm ihr Gegner operiert. Was tagtäglich in der deutschen Unterwelt geschieht, bietet Stoff für die besten Kriminalkomödien.

Eine 83-jährige Rentnerin setzte sich in Bonn in einen Passbild-Automaten. Sie hatte schon Geld eingeworfen und sich gesetzt, als plötzlich der Vorhang beiseite geschoben wurde. Ein Ganove beugte sich in die Kabine und Griff nach ihrer Handtasche. In diesem Moment blitzte es. Doppelpes Pech für den Möchtegern-Dieb: Die rüstige Rentnerin hielt ihre Tasche fest, so dass er nur einen Tragriemen abriss. Und auf dem Foto war er so gut zu erkennen, dass die Polizei ihn schnell schnappte.

Über die Dummheit eines Gauners amüsierte sich auch die Kripo in Köln. Der Mann war wegen des Verdachts auf einen Raubüberfall aufs Revier gebracht worden. Während des Verhörs deutete er überrascht auf die Wand: „Das bin ja ich. Wo habt ihr das denn her?“ An der Wand hing ein etwas unscharfes Foto aus der Überwachungskamera eines Frisiersalons, das tatsächlich den Dummkopf bei einem nächtlichen Einbruch zeigte.

Besonderes dumm stellten sich auch zwei Erpresser aus Sachsen an, die zusammen eine Bank erpressen wollten. Aus einem Postamt schickte das Duo ein Fax an die Bankleute: „Wir fordern 3,32 Millionen Mark. Zahlen Sie, sonst wird der Neubau Ihrer Filiale in die Luft gesprengt.“ Ein zweites Fax mit Termin und Ort für die Geldübergabe sendeten sie später nach – allerdings vom eigenen Gerät zu Hause. Und wunderten sich, dass bald die Polizei vor der Tür stand. Die Spitzbuben hatten nicht bedacht, dass auf jedem Fax die Telefonnummer des Absenders ausgedruckt wird.

Tragisch wird es, wenn Gauner selbst Opfer krimineller Kollegen werden. Ein Kölner Ganove hatte einer Frau die Handtasche mit 250 Mark entrissen und war in eine Seitenstraße geflüchtet, als er von jungen Leuten umringt und niedergeschlagen wurde. Als er wieder zu sich kam, war die Tasche weg. Wütend lief der Kölner zur Polizei und wollte den Vorfall melden. Dort stand

aber noch die Frau, der er zuvor die Tasche geklaut hatte. Fortsetzung folgt. Denn die Dummen sterben nie aus.

WIE MAN SICH AUF EINE MÜNDLICHE PRÜFUNG IM DEUTSCHEN STAATSEXAMEN VORBEREITEN SOLL

Die Hände sind feucht, die Finger zerbrechlich wie Spinnenbeine. Man läuft gegen einen Stuhl, der gar nicht im Weg steht. Mündliche Prüfungen beginnen oft mit solchen Fehlleistungen. Dabei ist der psychische Druck, unter dem Prüflinge stehen, meist selbst verursacht. Viele beginnen erst viel zu spät nach Abgabe der schriftlichen Arbeit, sich Gedanken über die mündliche Prüfung zu machen. Sie lesen acht oder zehn Stunden am Tag und wundern sich nach drei Tagen, dass sie kaum etwas behalten haben. Nach fünf Tagen merken sie, dass sie das Tempo nicht durchhalten können, und sie tragen sich in die Sprechstundenliste des Prüfers ein. Dort warten sie – neben 40 oder 50 anderen Verängstigten – darauf, eine Kürzung der verabredeten Literatur erfliehen zu können. Erfolgt der Ablass, arbeiten sie aus Buße bis tief in die Nacht.

Das einzige was man so erreicht, sind tiefe Eingriffe in den Biorhythmus. Massive Einschlafstörungen stellen sich ein. Man steht morgens auf, als hätte man die prüfungsrelevanten Bücher nicht gelesen, sondern turmhoch gestapelt. Vor Müdigkeit fällt nun das Lernen schwer. Oft sieht man Kandidaten, die noch Minuten vor der Prüfung ihre Unterlagen studieren. Das wirkt nicht nur unprofessionell, es ist auch sinnlos. Spätestens am Mittag vor dem Prüfungstag sollte man Bücher, Kopien und Notizen wegräumen und sich einen bewegungsaktiven Nachmittag und einen alkoholfreien Kinoabend gönnen. Man geht entspannter in die Prüfung, weil man Distanz zum Gelernten bekommen hat.

Distanz und Überblick verschafft sich ein Prüfling, wenn er das Thema kurz vor der Prüfung auf einem Blatt Papier gliedert. Wenn er überlegt, wie er die Prüfung beginnen und strukturieren möchte, statt schicksalsergeben auf die erste Frage zu warten wie auf das Fallbeil der Guillotine. Im Ernstfall beginnt man (wenn man die Wahl hat) mit dem Thema, das man am besten beherrscht – um eine gute Grundstimmung zu schaffen. Man nennt stets die Hauptsache zuerst und kann dann auf die Nebensächlichkeiten später zu sprechen kommen, falls Zeit bleibt.

Ganz ungeschickt verhält sich ein Kandidat, der auf alle Fragen mit ein, zwei Worten antwortet. So viele Fragen gibt es gar nicht, die nötig wären, um diese Prüfung zu retten. In Prüfungen ist Reden Gold, und wenn man einmal etwas nicht weiß, dann ist es besser, laut zu denken, als im Schweigen meditative Fähigkeiten zu dokumentieren. Die mündliche Prüfung erfordert nicht nur Sachwissen, nicht nur die Fähigkeit, Literaturkenntnisse auf individuelle Art zur Geltung zu bringen, sie fordert zusätzlich Eigenaktivität und persönlichen Einsatz von den Prüflingen. Wer in Worten oder Taten deutlich macht, dass ihn das Thema nicht weiter als bis zum Prüfungsende interessiert, begeht allerdings nicht nur einen taktischen Fehler: Er sollte seine Berufswahl gründlich überdenken.

Jede Prüfung hat eine andere Atmosphäre. Ob ein Kandidat die Prüfer mit festem Blickkontakt oder feuchtem Händedruck begrüßt, ob er die ersten Minuten mit taktvollem Small talk oder vorbeugender Entschuldigung („Mir geht’s heute nicht so gut“!) überbrückt, schafft ein spezifisches Raumklima. Studentinnen scheinen besser als ihre männlichen Kommilitonen zu wissen, dass Dritte-Welt-Pullover oder Rapper-Outfit nicht nur freier Ausdruck des Ichs sein können, sondern auch feste Eindrücke beim bürgerlichen Prüfer hinterlassen. Die Kleidung zeigt an, welchen Wert man der Prüfung beimisst, Mimik und Sitzhaltung („Was wollt ihr mir denn?“/„Ich habe Angst!“) bestimmen ebenso die Atmosphäre wie die Fähigkeit, im Gespräch Verständnis und Selbstbewusstsein in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

Allerdings wird keine Prüfung allein durch Katastrophen im Ablauf des Prüfungsgesprächs verloren. Die Prüfer haben Erfahrung mit nervösen Kandidaten: Sie können Denkblockaden von Wissenslücken unterscheiden. Sie wissen, wen sie produktiv verunsichern können und wen sie unterstützend fragen müssen. Sie erwarten kein auswendig gelerntes Buchwissen, sondern innerlich verarbeitete Kenntnisse. Sie erwarten allerdings auch, dass jemand, der später Lehrer, Rechtsanwalt oder Arzt werden will, auch unter atmosphärischem Druck sein Wort machen kann

VASTAUSLOMAKE

Kirjoita vastauksesi sanan perään yhdellä tai useammalla sanalla

Ganoven

Fehlleistungen

operiert

behalten

eingeworfen

gestapelt

die Kabine

das Fallbeil

schnappte

die Nebensächlichkeiten

die Kripo

Einsatz

Revier

begeht

des Verhörs

Kommilitonen

Erpresser

Denkblockaden

gesprengt

verunsichern

die Geldübergabe

zu sich kam

den Vorfall

zerbrechlich

ANHANG 2: Vollständige Taxonomie mit Definitionen und Beispielen

Intralinguale Informationsquellen

<i>Informationsquelle</i>	<i>Definition</i>	<i>Beispiel</i>
I Zielwort		
1. Morphologie	Die Versuchsperson konzentriert sich lediglich auf das Zielwort. Sie teilt das Zielwort in seine Teile ein und macht einen Versuch, die Wortbedeutung aus seinen Teilen zu erschließen. Dabei benutzt sie Präfixe, Suffixe oder/und den Wortstamm (oder was er als Präfix, Suffix oder Wortstamm interpretiert) als Erschließungshilfe, z.B. un + sicher = unsicher.	A: <i>Geldübergabe</i> was ist das denn, <i>geben</i> geben <i>Geld über</i> über Geldübergeben B: Geld- könnte es Übergabe sein A: <i>geben</i> ja geben B: Die schickten ihnen ein Fax, in dem der Ort stand, wo die sein Geld übergeben also könnte es Geld- etwas A: Das Geben oder die Übergabe von Geld. (Paar 4.)
2. Lexik	Auch beim Gebrauch der Lexik konzentriert sich die Versuchsperson auf das Zielwort. Sie kennt (oder meint zu kennen) das Wort aus irgendeinem anderen Kontext, oder ihr fallen andere deutsche Wörter ein, die dem Zielwort ähnlich sind. Mit Hilfe dieser Wörter bildet sie Hypothesen über die Bedeutung des Zielwortes, ohne den Kontext in Betracht zu ziehen.	A: <i>Einsatz</i> , so sagt immer unsere Lehrerin, aber ich höre nie zu, was das bedeutet B: ja genau A: Produkt, <i>Einsatz</i> B: schreib Produkt B: ich glaube das bedeutet also irgendwie Produkt A: könnte es Überschrift sein, nein ich scherze B: wie heißt denn dieser Aufsatz, ist es etwa <i>Aufsatz</i> A: keine Ahnung, persönlich, schreiben wir Produkt, so könnte es sein B: ja, das machen wir. (Paar 1.)
3. Semantik	Wie in der Kategorie der Lexik, dient das Zielwort auch hier als Ausgangspunkt. Die Versuchsperson drückt explizit Reflexionen über die Wortbedeutung aus und versucht die Wortbedeutung durch diese Reflexionen zu erschließen. Der Unterschied zwischen der lexikalischen und der semantischen Ebene ist die Tiefe des Erschließungsprozesses. Beim Gebrauch der Lexik bleibt die Versuchsperson auf der lexikalischen Ebene, er kennt das Wort wieder und schlägt eine Bedeutung vor, ohne Rücksicht auf den Kontext. Auf der semantischen Ebene konzentriert sich die Versuchsperson dagegen auf den Inhalt des Zielwortes, indem sie versucht, die Wortbedeutung mit Hilfe verschiedener Assoziationen mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen, d.h. sie benutzt den weiteren Textkontext zum Überprüfen der erschlossenen Wortbedeutung, während beim Gebrauch der Lexik der weitere Textkontext völlig ignoriert wird. Die Kategorien der Lexik und der Semantik werden in meiner Analyse auseinander gehalten, weil nicht alle Versuchspersonen die Ebene der Semantik erreichen.	A: <i>Einsatz</i> , du hasst das ja gewusst B: ich dachte ich wusste es, aber das ist <i>Aufsatz</i> , <i>Einsatz</i> Blickwinkel vielleicht A: sollte ein bekanntes Wort sein B: es könnte Blickwinkel sein, weil hier steht... A: <i>Einsatz</i> , bedeutet das nicht der Satz, <i>diese Einsätze</i> B: heißt das <i>übersetze diese Einsätze unterstreichen</i> A: <i>ein Satz</i> B: <i>persönlichen</i> persönlichen <i>Einsatz von den Prüfung</i> A: <i>Literaturkenntnisse</i> Literatur- B: <i>Literaturkenntnisse</i> individuell, zu der persönlichen Art zählt <i>fordern</i> heißt das nicht zwingen A: sind gezwungen B: <i>eigen</i> Antwort ist es, nein mir fällt die ganze Zeit <i>Aufsatz</i> ein, ich glaube, dass es der Satz ist oder die Antwort, ja, es ist eine persönliche Antwort, wie eine Testantwort. (Paar 6.)

II Syntax

Die Versuchsperson macht einen Versuch, die Wortbedeutung mit Hilfe der Syntax des Satzes herauszufinden. Durch die morphologische Analyse erschließt sie die Wortbedeutung und durch die syntaktische Analyse erkennt sie, um welches Satzglied es geht und welche Rolle das Zielwort im Satz übernimmt. Z.B. ver + unsicher = ein Verb.

Syntaktische Hinweise werden öfters zur Bestätigung gebraucht.

A: Und dann, in der Polizei wird man natürlich verhört, es ist diese *Verhörs*

B: warte jetzt

B: warte, ich lese diese Sätze, na, schreiben wir hier *Verhörs*

A: das Verhör

B: ein Moment, da es *Verhörs* ist, dann ist es Substantiv

A: und Genitiv, also während des Verhörs, schreiben wir des Verhörs

B: das ist Plural

A: nein, es ist *des Verhörs*. (Paar 2.)

Interlinguale Informationsquellen

<i>Informationsquelle</i>	<i>Definition</i>	<i>Beispiel</i>
I L1		
L1–Lexik	Der Versuchsperson fällt ein finnisches Wort ein, das dem Zielwort ähnlich ist und schlägt dieses Wort ohne Rücksicht auf den Kontext vor.	A: <i>operieren</i> , das ist ja eindeutig operieren B: operieren, ja A: da es aus dem finnischen Wort operieren kommt B: genau. (Paar 1.)
L1–Semantik	Die Vp assoziiert ein finnisches Wort oder mehrere finnische Wörter mit dem Zielwort, überlegt sich verschiedene Bedeutungen und versucht sie mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen.	A: <i>und auf dem Foto</i> also schnappte, hat festgenommen B: es passt auf jeden Fall dazu, während des Lesens habe ich eingesehen, dass es passt A: ja, aufgrund des Kontextes und des Textes und im Prinzip das finnische Wort schnappte, wer weiß, vielleicht ist es irgendein Lehnwort, aber alleine habe ich das nicht gekannt B: ich auch nicht A: andererseits hört sich <i>schnappte</i> an wie ein Foto machen oder knipsen also B: stimmt, so klingt es A: aber hier merkt man es so. (Paar 8.)
II Ln		
Allgemeine Ln–Reflexionen	Die Versuchsperson reflektiert, ob das Zielwort aus dem Deutschen stammt, ob es so aussieht, dass es aus irgendeiner anderen Sprache stammt usw. Die Vp zitiert das fremdsprachige Wort, von dem das Zielwort ihrer Meinung nach abgeleitet worden ist.	A: was schlagen wir für diesen <i>Ganoven</i> vor B: also, Deutschlands dümmste <i>Ganoven</i> A: Besitzer einer Waffe, <i>gunn owner</i> oder etwas B: ist es dann ein Räuber. (Paar 5.)
Ln–Semantik	Die Versuchsperson assoziiert ein fremdsprachiges Wort oder mehrere fremdsprachige Wörter mit dem Zielwort, überlegt sich verschiedene Bedeutungen und versucht sie mit dem Text in Übereinstimmung zu bringen.	A: und dann der <i>Erpresser</i> B: Dieses <i>press</i> , mir fällt die Presse ein A: und mir <i>express</i> aber das ist ja irgendwo ganz anders B: es hat etwas mit der Transportierung zu tun A: mir fiel auch die Presse von diesem <i>press</i> ein B: oder zwei Erpresser A: was könnte dieses <i>stellten sich</i> sein B: <i>zwei Erpresser</i> , könnte auf Redakteuren hinweisen, aber wenn man den Satz weiter liest, da steht <i>zusammen eine Bank erpressen wollte</i> , dann also was könnte der Täter sein, wenn es ein Verb wäre, wäre es redigieren, <i>eine Bank redigieren</i> A: mir ist eingefallen, dieses Ende, also dass die, die zusammen eine Bank rauben wollten, also könnte es sein, dass zwei Gruppen von Räubern oder Gauners B: es klingt als etwas, was mit dieser Sache zu tun hat, schreiben wir Räuber oder die Räuber A: die Räuber B: dieses <i>Erpresser</i> scheint wahrscheinlicher, wenn man den Text weiter liest). (Paar 3.)

Kontextuelle Informationsquellen

<i>Informationsquelle</i>	<i>Definition</i>	<i>Beispiel</i>
I Weltwissen	Die Versuchsperson versucht die Wortbedeutung mit Hilfe seines Welt- oder Hintergrundwissens zu erschließen.	<p>B: das erste könnte etwas wie zittern sein, weil <i>Spinnenbeine</i> Spinnenbeine bedeutet, dann also Finger also, es geht um mündliche Prüfungen</p> <p>A: ja, weil in Deutschland hat man ja mündliche Prüfungen)</p> <p>B: ein bisschen wie die Abitur- ja, also wie kann man sich darauf vorbereiten?</p> <p>A: da ist dieses <i>Staatsexamen</i>, ist das nicht gerade die Abiturprüfungen?</p> <p>B: ja, also wie sollte man sich darauf vorbereiten, also dieses Hände wäre...</p> <p>A: geschwitzt</p> <p>B: ja und Finger, also was machen sie?</p> <p>A: zittern</p> <p>B: zittern, beben, ja, wäre zittern besser, na, wir schreiben zittern/beben</p> <p>A: ja. (Paar 4.)</p>
II Text		
Satzkontext	Die Versuchsperson sucht nach Hinweisen in dem unmittelbaren Kontext, d.h. ein oder mehrere Wörter in demselben Satz, in dem das Zielwort auftaucht, dienen als Erschließungshilfe. Anders als beim Gebrauch der Semantik, wird beim Gebrauch des Satzkontextes das Zielwort außer Acht gelassen.	<p>B: <i>gestapelt</i>, ich weiß nicht</p> <p>A: wäre es, hier steht dass sie morgens aufwachen und die Prüfungsbücher nicht gelesen haben, aber sie sind, heißt nicht <i>turmhoch</i> etwas turmhoch oder so etwas, ist nicht <i>Turm</i> Turm und <i>hoch</i> hoch, aber ich weiß nicht was <i>gestapelt</i> bedeutet</p> <p>B: gestapelt</p> <p>A: ist es dann, dass sie es durchgeblättert haben, dass sie es nicht gelesen haben</p> <p>B: also durchbättern</p> <p>A: könnte es sein. (Paar 5.)</p>
Globaler Kontext	<p>Wörter in den benachbarten Sätzen dienen als Hinweise.</p> <p>Längere Abschnitte oder der ganze Text dienen als Hinweise. Es handelt sich um den Gebrauch des globalen Kontextes, wenn der Hinweis nicht mit einem bestimmten Satz verbunden werden kann. Auch hier bleibt das Zielwort unbeachtet.</p>	<p>B: <i>des Verhörs</i>, des Gehörtes, weil <i>hör</i> des Gehörtes bedeutet und <i>des des</i> ist, also Genitiv</p> <p>A: er hat etwas überrascht gesehen, oder etwas also...</p> <p>B: auf der Wand, wie haben sie es hierhin gekriegt, <i>unscharfes Foto</i>, ja ein unscharfes Foto <i>über</i> also ein Foto aus diesem Überwachungskamera, <i>eines Frisiers-</i> es ist dieses Frisiersalon <i>tatsächlich</i></p> <p>A: natürlich</p> <p>B: den dummkopf</p> <p>A: joka niinkun näytti sen öisen murtautumisen, erityisesti tyhmältä (das also den nächtlichen Einbruch zeigte, besonders dumm...)</p> <p>B: he, das ist <i>Verhör</i> also den man hört, nicht der Zeuge aber wie so ein den man verhört, weißt du weil der hat bei der Polizei gesessen und er hat das Foto auf die Wand gezeigt, das Foto aus der Überwachungskamera</p> <p>A: aber schau mal, wie kann der Satz dann so sein, also <i>während...</i> ist es während des Verhörs?</p> <p>B: ja genau, natürlich, während des Hörens, während des Verhörs, des Verhörs, weil da steht ja <i>des</i></p> <p>A: gut, gut. (Paar 6.)</p>