

LESEN, LESEVERSTEHEN UND LESESTRATEGIEN

Am Beispiel finnischer DaF-Schüler in der gymnasialen
Oberstufe

Milla Hurtola

Universität Tampere

Institut für Sprach- und
Translationswissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Pro Gradu-Arbeit

Juni 2008

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

HURTOLA, MILLA: Lesen, Leseverstehen und Lesestrategien. Am Beispiel finnischer DaF-Schüler in der gymnasialen Oberstufe

Pro gradu -tutkielma, 103 sivua + liitteet 10 sivua

Kesäkuu 2008

Harvoin tulee ajatelleeksi, mitä kaikkea oikeastaan liittyykään siihen, että kykenee lukemaan – ja vieläpä ymmärtämään sekä muistamaan lukemastaan jotain. Oheisen tutkimuksen teoriaosassa tarkasteltiin lukemisprosessia, luetun ymmärtämistä ja lukemisen strategioita sekä yleisesti että vieraskielisen lukemisen näkökulmasta. Empiirisen osan tavoitteena oli puolestaan selvittää nuorten, suomea äidinkielenään puhuvien saksanopiskelijoiden asenteita lukemiseen, heidän lukemistapojaan/ -tottumuksiaan, sekä heidän luetun ymmärtämistään. Tavoitteena oli niin ikään selvittää, minkälaisia strategioita oppilaat mahdollisesti käyttävät pyrkiessään ymmärtämään lukemaansa vieraskielistä tekstiä.

Laadullinen tapaustutkimus toteutettiin keväällä 2008 kahden kyselylomakkeen avulla. Koehenkilöinä tutkimuksessa oli yhteensä 22 lukiolaista, jotka kaikki opiskelivat saksaa A-kielenä. Kyselyssä oppilaat vastasivat kirjallisesti (kukin itsenäisesti) suomeksi ensin lukemista yleisellä tasolla käsitteleviin kysymyksiin, jotta saatiin käsitys siitä, miten he suhtautuvat lukemiseen sekä äidinkielellään että saksan kielellä. Tämän jälkeen jokainen oppilas luki saksankielisen tekstin ja kirjoitti siitä lyhyen tiivistelmän suomeksi. Tiivistelmien avulla tutkittiin pääasiassa oppilaiden luetun ymmärtämistä. Oppilaat vastasivat vielä kirjallisesti suomeksi erilaisiin kysymyksiin, jotka liittyivät tekstiin ja sen ymmärtämiseen. Näiden kysymysten avulla pyrittiin testaamaan sekä koehenkilöiden luetun ymmärtämistä että heidän strategioiden käyttöään.

Tutkimustulosten analyysistä kävi ilmi, että koehenkilöiden äidinkielen sekä saksan kielen taitotaso oli hyvä ja että he suhtautuivat lukemiseen pääsääntöisesti joko neutraalisti tai myönteisesti. Oppilaat pitivät lukemista äidinkielellään pääasiassa erittäin helppona, kun taas lukeminen saksan kielellä oli suurimman osan mielestä joko vaikeaa tai ei vaikeaa eikä helppoa. Oppilaiden kirjoittamien tiivistelmien taso oli yllättävänkin korkea. Kysely osoitti, että sanastolla sekä sillä, oliko tekstin aihe tuttu vai vieras, oli koehenkilöiden mielestä suurin merkitys tekstin ymmärtämiseen. Lukemisen ja luetun ymmärtämisen apuna koehenkilöt käyttivät erilaisia strategioita. Näitä olivat mm. päättely kontekstin avulla sekä erilaisten taustatietojen hyödyntäminen. Oppilaat, jotka hyödynsivät erilaisia strategioita onnistuneesti, ymmärsivät tekstin hyvin. Toisaalta myös oppilaat, jotka ymmärsivät tekstin jossain määrin väärin, pyrkivät omien sanojensa mukaan käyttämään strategioita. Strategioiden käyttö ei näin ollen sinällään taannut luetun ymmärtämistä. Tutkimuksen koehenkilöt olivat pääosin tietoisia omasta lukemiskäyttäytymisestään ja kykenivät tarvittaessa perustelevaan vastauksiaan.

Avainsanat: lukeminen, luetun ymmärtäminen, strategiat

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	1
2	Lesen – was ist das eigentlich?	3
3	Lesekompetenz	5
3.1	Merkmale.....	5
3.2	Einflussfaktoren und Bedingungen.....	7
4	Lesevorgang	9
4.1	Hierarchieebenen	10
4.1.1	Hierarchieniedrige Teilprozesse	10
4.1.2	Hierarchiehohe Teilprozesse.....	12
4.2	Prozessebenen.....	14
4.2.1	Wortebene.....	14
4.2.2	Satzebene	17
4.2.3	Textebene.....	18
4.2.3.1	Globale Kohärenzbildung und das (inhaltliche) Vorwissen.....	19
4.2.3.2	Rolle des Arbeitsgedächtnisses und dessen Kapazität	20
4.2.3.3	Zu Augenbewegungen beim Lesen.....	21
5	Zu Modellen des Lesens	22
5.1	Bottom-up- und Top-down-Modelle.....	23
5.2	Dual-Route-Modell	24
5.2.1	Orthographisches Lesen	26
5.2.2	Phonologisches Lesen	26
6	Lese-/Textverstehen	28
6.1	Verstehen, Interaktion und Interpretation	28
6.2	Sicht des Lesers und des Textes	30
6.3	Lernen durch Lesen.....	31
7	Lesestrategien	33
7.1	Kognition und kognitive Strategien.....	34
7.2	Metakognition und metakognitive Strategien	38
8	Fremdsprachiges Lesen	40
8.1	Zur fremdsprachlichen Leseforschung.....	41

8.2	Lesen in der Fremdsprache.....	43
8.2.1	Vergleich zum muttersprachigen Lesen.....	44
8.2.2	Lesen und Verstehen.....	45
8.2.3	Zum Strategiegebrauch.....	47
9	Untersuchungsanlage.....	49
9.1	Problemstellung.....	49
9.2	Probanden.....	49
9.3	Methode bzw. Vorgehensweise.....	50
10	Durchführung der Untersuchung.....	51
10.1	Teil I.....	52
10.1.1	Instruktionen für und Hintergrundinformationen über die Probanden.....	52
10.1.2	Fragebogen I.....	56
10.2	Teil II.....	58
10.2.1	Der Artikel „Gegenstand der Woche: der Stiel“.....	58
10.2.2	Zusammenfassung des Artikels und Fragebogen II.....	60
11	Analyse der Ergebnisse.....	61
11.1	Leseverhalten.....	61
11.1.1	Einstellungen zum Lesen.....	61
11.1.1.1	Wie angenehm ist das Lesen?.....	62
11.1.1.2	Wie schwierig/leicht ist das Lesen?.....	66
11.1.2	Lesegewohnheiten.....	70
11.2	Text und Verstehen.....	78
11.2.1	Zusammenfassungen des Textes.....	79
11.2.2	Thema und Schwierigkeitsgrad des Textes.....	80
11.2.3	Strategiegebrauch beim Lese-/Textverstehen.....	85
11.2.4	Grad des Lese-/Textverstehens.....	88
11.3	Strategiegebrauch an einigen konkreten Textstellen.....	91
11.3.1	Die Frage 6.a: <i>Stielfragen</i>	91
11.3.2	Die Frage 7.a: <i>Splitter</i>	93
11.3.3	Die Frage 8.a: <i>Mandeloperationen</i>	93
12	Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse.....	95
13	Fazit.....	98

LITERATURVERZEICHNIS.....101

ANHANG I: die Befragung

ANHANG II: Zwei Zusammenfassungen

1 Einleitung

Lesen – eine Selbstverständlichkeit, oder wie? Lesen ist eine so alltägliche Sache, dass vielleicht kaum oder nie daran gedacht wird, was es eigentlich ist, d. h. welche Teilprozesse hinter diesem komplexen und interessanten Phänomen stehen und es überhaupt ermöglichen. Obwohl man in der Tat dazu fähig ist, Texte zu lesen, bedeutet es nicht automatisch, dass man sie auch versteht. Im Grunde genommen sollte das Lesen ein lebenslanger Prozess sein, denn man kann als Leser durch Erfahrung geschickter werden.

In der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit wird auf den Lesevorgang, auf das Lese-/Textverstehen und auf den Strategiegebrauch sowohl in Bezug auf die Muttersprache als auch auf die Fremdsprache eingegangen. Anstatt nur zu untersuchen, wie viel der Leser versteht, hat sich die Leseforschung in der letzten Zeit zunehmend auf den Leseprozess und die Strategien, die beim Lesen angewendet werden, konzentriert. Heutzutage werden sowohl der konstruktive Charakter des Lesenverstehens als auch die Flexibilität des Lesers betont. (Vgl. Ehlers 1998, 66.) Das Lesen ist besonders ausgiebig in der Kognitionspsychologie erforscht worden, und auch in dieser Arbeit wird es in der Regel aus dieser Sicht betrachtet.

Das Ziel dieser Pro Gradu-Arbeit ist es zu erläutern, was das Lesen eigentlich ist; aus welchen (Teil-)Prozessen und Faktoren der Leseprozess sich zusammensetzt und welche Komponenten das Lesen ermöglichen. Weiter wird auf das Lese-/Textverstehen eingegangen, und die Faktoren, die dieses beeinflussen, werden behandelt. Darüber hinaus werden in dieser Arbeit die Lesestrategien unter die Lupe genommen.

Im theoretischen Teil wird zuerst erörtert, wie das Lesen laut verschiedenen Forschern definiert werden kann und welche Merkmale typisch für das Lesen sind. Darüber hinaus wird auf den Begriff des Lesens eingegangen. Danach wird der Leseprozess bzw. der Lesevorgang, d. h. dessen Teilprozesse und die Ebenen, auf denen die Prozesse stattfinden, dargestellt. Darüber hinaus werden einige Modelle des Lesens vorgestellt. Auf das Lese-/Textverstehen wird in Bezug darauf eingegangen, was beim

Verstehensprozess geschieht. Das Leseverstehen wird sowohl aus der Sicht des Lesers als auch aus der Sicht des Textes berücksichtigt. Dazu wird kurz das Lernen durch das Lesen diskutiert. In Bezug auf den Strategiegebrauch wird auf die kognitiven und metakognitiven Strategien eingegangen und schließlich wird im theoretischen Teil das fremdsprachige Lesen behandelt. Zuerst wird die fremdsprachige Leseforschung diskutiert, danach wird das fremdsprachige Lesen kurz mit dem muttersprachigen verglichen, und schließlich wird der Strategiegebrauch beim Lesen in einer Fremdsprache behandelt.

Der empirische Teil dieser Arbeit zielt darauf, das Leseverhalten, das Leseverstehen und den Strategiegebrauch einiger finnischer DaF-Schüler zu erläutern. Als Probanden für die empirische Untersuchung wurden insgesamt 22 DaF-Schüler in einer gymnasialen Oberstufe in Tampere gewählt. Sie lernen Deutsch als Fremdsprache, genauer gesagt als ihre A-Sprache. Die Befragung, durch die die Informationen von den Probanden gesammelt wurden, wurde im Frühling 2008 durchgeführt. Die Probanden sollten unterschiedliche Fragen in insgesamt zwei Fragebogen beantworten. Dazu sollten sie einen deutschsprachigen Artikel lesen und darüber eine Zusammenfassung von zirka 60-80 Wörtern auf Finnisch verfassen. Durch den ersten Fragebogen wurden Informationen darüber gesammelt, welche Einstellungen die Probanden sowohl zum mutter- als auch deutschsprachigen Lesen haben, und welche Lesegewohnheiten sie in Bezug auf die beiden Sprachen haben. Durch die Zusammenfassungen des Artikels wurde in erster Linie das Leseverstehen kontrolliert. Der zweite Fragebogen konzentrierte sich hauptsächlich darauf, das Leseverstehen in Bezug auf den Artikel, und den Strategiegebrauch der DaF-Schüler zu überprüfen und zu betrachten. Auch der Zusammenhang zwischen dem Lese-/Textverstehen und dem Strategiegebrauch wurde berücksichtigt.

2 Lesen – was ist das eigentlich?

In diesem Kapitel wird auf das Phänomen Lesen eingegangen und überlegt, was Lesen eigentlich heißt und was dessen Ziel ist. Forscher haben ihre eigenen – mehr oder weniger unterschiedlichen – Meinungen darüber und Kriterien dafür, worum es beim Lesen letztendlich geht; mit anderen Worten, es ist keineswegs eindeutig zu definieren, was das Lesen ist. Erstens wird darüber diskutiert, was unter Lesen verstanden wird bzw. wie manche Forscher es definieren. Zweitens wird als Beispiel die Definition des Lesens im Metzler Lexikon (1998) vorgestellt.

Gibson/Levin (1976, 5) erklären kurz und bündig: „Reading is extracting information from text“. Ihrer Meinung nach bedeutet das Lesen jedoch mehr als einfach das Dekodieren¹ schriftlicher Symbole zu Wörtern. Sie (1976, 5) betonen, dass der Leser eine aktive Rolle hat: „Reading is an active process, self-directed by the reader in many ways and for many purposes“. Eysenck/Keane (2000, 317) weisen ihrerseits noch darauf hin, dass das Lesen mit vielen mentalen Funktionen verbunden ist: „Indeed, most mental activities are related to reading, and it is sometimes referred to as “visually guided thinking”. Mit visueller Information ist die wahrnehmbare Textinformation gemeint, die ein Text enthält. Beim Lesen wird sie mit der Hintergrundinformation des Lesers verbunden: Je mehr Hintergrundinformation der Leser über das Thema hat, desto weniger braucht er Textinformation, was wiederum bedeutet, dass das Lesen in dem Fall gewandter ist. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 45.)

Das Lesen wird hauptsächlich als kognitive Handlung betrachtet, aber wie Ahvenainen/Holopainen (2000, 48) betonen, gehört dazu auch eine affektive Seite, d. h. man kann z. B. Genuss, Glück oder Angst beim Lesen erleben. Auf die affektive Seite und auf das eigentliche Ziel des Lesens weist auch Ellis² (1993, 35) hin: “[...] one could be forgiven for thinking that the goal of reading is to turn print into speech. Of course, it is not: the goal of reading is to understand (perhaps even to enjoy) a piece of text.“ (Zitiert nach Eysenck/Keane 2000, 318.)

¹ Dekodieren weist auf den Worterkennungsprozess hin (vgl. Holopainen 2003, 45).

² Ellis, A.W. (1993), *Reading, writing and dyslexia* (2nd Edn). Hove, UK: Psychology Press.

Psychologisch gesehen wird das Lesen vereinfacht gesagt als ein Vorgang betrachtet, in dem der Leser dem Text Information entnimmt, diese Information behandelt und darauf reagiert (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 45).

Es muss hier auch genauer darauf eingegangen werden, was unter dem Begriff *Lesen* in der Regel verstanden wird. Der Begriff kommt einem einfach vor, aber er ist das eigentlich nicht. Lesen wird nämlich unterschiedlich definiert und betont abhängig davon, welches Wissenschaftsgebiet der Begriff jeweils betrifft; Soziologie, Psychologie, Medizin usw. Im Folgenden wird als Beispiel die Definition des Lesens im *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* dargestellt. Darin werden die Wörter *Lesen* und *Lektüre* zusammen auf die folgende Weise erklärt:

Lesen/Lektüre (...auflesen, sammeln, auslesen,...)

(1) eine bewusst-intentionale und primär innere, d. h. geistige Handlung eines Individuums, in der komplexe Prozesse der visuellen Aufnahme und Wahrnehmung v. a. von Sprache in der Form schriftlicher Zeichen (Schriftlichkeit) und des geistigen Verstehens zur Bedeutungsgenerierung zusammenwirken. Lesen [...] ist mehr als das Entziffern und Dekodieren von Zeichen. [...] – Lektüre im Singular bezeichnet im Dt. zum einen den Lesevorgang, zum anderen, auch im Plural, den Lesestoff. [...]

(2) In einer Phänomenologie des Lesens werden unter typologischen Aspekten v. a. in lit. wissenschaftlichen Arbeiten Leseweisen unterschieden wie z. B. distanziert-kritisches vs. identifizierendes Lesen, kursorisches vs. gründliches Lesen, wort- vs. sinnbezogenes Lesen usw. [...] (Metzler Lexikon 1998, 308.)

Wie auch die oben vorgestellte Definition zeigt, geht es beim Lesen um einen komplexen und individuellen Prozess, „bei dem der Leser verschiedene Ebenen der Sprache wahrnimmt, erkennt und zueinander in Beziehung setzt, so dass er Bedeutungen erarbeitet und Sinnzusammenhang schafft.“ (Helbig 2001, 943.)

Wie bereits ersichtlich geworden ist, ist das Lesen immer Interaktion zwischen dem Text und dem Leser. Der Autor will mit seinem Text etwas sagen oder erzählen – also einen bestimmten Sinngehalt für seinen Text schaffen – aber der Text hat *keine* Bedeutung an sich, sondern erst der Leser gibt dem Text eine (subjektive) Bedeutung. Jeder liest unterschiedlich und interpretiert Texte auf seine eigene Weise, was wiederum dazu führt, dass ein und derselbe Text unterschiedlich verstanden werden kann. Damit die Interaktion zwischen Text und Leser gelingt, muss der Leser,

abhängig von der jeweiligen Lesesituation und vom Schwierigkeitsgrad des Textes, verschiedene Weisen des Lesens beherrschen. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 45-46.) Der Lesevorgang wird in Kapitel 4 genauer dargestellt. Im folgenden Kapitel wird wiederum auf die Lesekompetenz, deren Merkmale, Einflussfaktoren und Bedingungen eingegangen.

3 Lesekompetenz

Es geht bei Kompetenzen um ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist; wobei sich dieses Potenzial in konkreten Situationen als spezifisches Verhalten bzw. Handeln manifestiert. (Groeben 2002, 13.)

Das Konzept 'Kompetenz' weist laut Groeben (2002, 13) nicht nur auf *die Fertigkeiten* (konkrete Verhaltensweisen), sondern auch auf *die Fähigkeiten* (generelle, universale und stabile Konstrukte). Somit umfasst die Lesekompetenz sowohl das wesentliche Fertigniveau des Lesers in Bezug auf die Leseaufgaben, als auch das generelle Fähigkeitsniveau, das mit der für den jeweiligen Leser charakteristischen Handlungsdisposition zu tun hat. Zur Lesekompetenz gehören also nicht nur die konkreten, situations- und aufgabengebundenen Lesefertigkeiten, sondern auch die generellen Fähigkeiten, durch die Bedeutungen für Texte aufgebaut werden. (Vgl. Groeben 2002, 13.)

Laut Hurrelmann (2002, 276) ist die Lesekompetenz nicht als eine „angeborene Ausstattung“, sondern eher als ein Ergebnis von Sozialisation zu betrachten. Außer den individuell unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften stehen bei der Lesekompetenz laut ihr (schrift-)sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen des Lesens in Wechselwirkung. Verschiedene Personen erreichen unterschiedliche Niveaus der Lesekompetenz. (Vgl. Hurrelmann 2002, 276.) In Kapiteln 3.1 und 3.2 werden die Merkmale, Einflussfaktoren und Bedingungen der Lesekompetenz behandelt.

3.1 Merkmale

Hurrelmann (2002, 277) gibt die folgenden Komponenten als die deskriptiven Merkmale der Lesekompetenz an: *Kognitionen, Motivationen und Emotionen* sowie

Reflexionen und Anschlusskommunikationen. Zuerst werden die Kognitionen behandelt.

Laut Hurrelmann lassen sich die meisten Unterschiede zwischen den Lesern hinsichtlich der Lesekompetenz unter den hierarchiehöheren Prozessen finden, wobei leseunspezifische Komponenten wie das Vorwissen³, die Arbeitsgedächtniskapazität und die allgemeinen Denkfähigkeiten wichtig sind. In der Tat erweist sich die Bildung einer kohärenten Textrepräsentation – die sich auf das Vorwissen stützt – als die zentrale kognitive Leistung, die mit dem Lesen verbunden ist. Hurrelmann betont weiter, dass es sich dabei immer um einen konstruktiven Akt handelt, denn es ist keinem Text möglich, alle Informationen, die zu seinem Verständnis nötig sind, explizit zu machen. (Vgl. Hurrelmann 2002, 277-278.) Auf die Hierarchieebenen, auf das Vorwissen und das Arbeitsgedächtnis wird in Kapitel 4 genauer eingegangen.

Die Dimension der Motivationen weist u.a. darauf hin, wie bereit der Leser ist, Leseprozesse aufzunehmen. Die Zielsetzungen des Lesers können laut Hurrelmann z. B. dazu beitragen, die Lesebereitschaft anzutreiben und beim Lesen sozusagen bei der Sache zu bleiben. Auch Anschlusskommunikationen⁴, Bedürfnis nach emotionaler Anregung sowie Genusserleben beim Lesen zählen zu den Faktoren, die den Leser motivieren und seine Zielausrichtungen beeinflussen. Auf jeden Fall werden die Stärke und Ausprägung der motivationalen Seite der Lesekompetenz von typischen Handlungskontexten, verfügbaren sozialen Kontexten und von der Qualität bisheriger Leseerfahrungen mitbestimmt. (Vgl. Hurrelmann 2002, 278.) Mit der motivationalen Komponente steht eine emotionale Komponente in engem Zusammenhang. Es wird nämlich angenommen, dass beim Leseprozess stets eine emotionale Selbstbeobachtung, die z. B. Lust oder Unlust während des Lesens registriert, mitläuft. Die Leser gebrauchen beim Lesen Strategien, um ihre Gefühle oder die Motivation zu stabilisieren – vorausgesetzt, dass die möglichen Frustrationen während des Lesens (und dadurch negative Textbewertungen) nicht dazu führen, das Lesen abubrechen. Darüber hinaus gehört zur emotionalen Dimension der Lesekompetenz die Fähigkeit, Lesebedürfnisse und Leseangeboten einander anzupassen, was z. B.

³ Zum Vorwissen zählen das Weltwissen, das Hintergrundwissen und das Sprachwissen. (Vgl. Linke et al. 1996, 226f; zitiert nach Aakkula 2007, 6.)

⁴ Der Leser – nachdem er einen Text allein für sich gelesen hat – kommuniziert mit anderen; die Kommunikationen basieren auf die individuelle Rezeption des Textes (vgl. die Internetquelle A).

durch die Wahl des Autors, der Textsorte, des Textthemas usw. gemacht wird. (Vgl. Hurrelmann 2002, 278.)

Zur Lesekompetenz gehört noch ein Fähigkeitsfaktor, der sich auf die Reflexionen bezieht. Er ist nicht nur für die Überprüfung der Bedeutungskonstruktionen auf die möglichen Verständnislücken beim Lesen zuständig, sondern auch für die retrospektive Überprüfung dessen, was verstanden wurde. Dies geschieht dadurch, dass der Leser sein (inter)textuelles Wissen mit dem Weltwissen, seinen emotionalen Erfahrungen und den normativen Orientierungen von Lesern vergleicht. Die Textreflexion kann ein Grund für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen werden und zu Textvergleichen und -bewertungen führen. Dazu kann sie eher „selbstreflexive Züge annehmen“ (*Warum spricht gerade dieser Text mich besonders an?*)“ (Hurrelmann 2002, 279), was besonders typisch für das Lesen literarischer Texte ist. (Vgl. Hurrelmann 2002, 278-279.)

3.2 Einflussfaktoren und Bedingungen

Während es in Kapitel 3.1 darum ging, welche Merkmale typisch für die Lesekompetenz sind, wird hier sowohl auf die Faktoren, die die Lesekompetenz beeinflussen als auch auf die Bedingungen für die Entstehung der Lesekompetenz eingegangen. Hurrelmann (2002, 279-281) nennt drei Gruppen von Faktoren, die auf die Lesekompetenz Einfluss haben und durch die es möglich ist, die Ausprägung der Lesekompetenz zu erklären. Sie sind: *personale Einflussfaktoren*, *soziale Bedingungen* und *Text- und medienseitige Einflussfaktoren*. Zuerst werden die erstgenannten Einflussfaktoren behandelt.

Altersspezifische Faktoren bestimmen die Zuwendungsbereitschaft zu Texten, aber sowohl die Rezeption als auch die Bewertung desselben Textes können je nach biographischer sowie emotionaler Situation der Leser sehr unterschiedlich ausfallen (Hurrelmann 2002, 280). Die erfahrenen Leser unterscheiden sich von den weniger erfahrenen Lesern u.a. dadurch, dass sie eine größere Variationsbreite von Strategien sowohl zur Emotionsregulation als auch zur flexiblen Selbstmotivation beim Lesen beherrschen. Darüber hinaus gehören zu den personalen Voraussetzungen noch die Rezeptionsfähigkeiten und -erwartungen. (Vgl. Hurrelmann 2002, 279-280.) Laut Hurrelmann (2002, 280) haben auch *soziale Bedingungen* Einfluss auf die Lesekompetenz, d. h., die Lesekompetenz wird allgemein „mit Hilfe kompetenterer

Anderer in Situationen erworben, die mit lesebegleitenden bzw. retrospektiven Anschlusskommunikationen verbunden sind.“ (Hurrelmann 2002, 280). In der Schule geschieht dies im Lese- und Literaturunterricht, im Alltag in der Familie und zum Teil durch Kommunikationen in der Altersgruppe. (Hurrelmann 2002, 280.)

Als letzte Gruppe der Einflussfaktoren erwähnt Hurrelmann *die Text- und medienseitigen Einflussfaktoren*. Sie erklärt, dass die Lesesituationen textbezogen-konkrete Lesefertigkeiten sowohl fordern als auch fördern, die wiederum auf generellere Lesefähigkeiten zurückwirken. Die textseitigen Anforderungen stehen mit den Kompetenzvoraussetzungen des Lesers in Wechselwirkung, d. h. kompetentere Leser bevorzugen im Allgemeinen anspruchsvollere Rezeptions- und Verarbeitungssituationen als weniger kompetente Leser. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Lesen nötig sind, unterscheiden sich in der Betonung bestimmter Komponenten der Leseleistungen. Laut Hurrelmann wird traditionell eine Unterscheidung zwischen Sach- und Informationstexten und literarischen Texten gemacht. Hurrelmann stellt schließlich aber fest, dass die Sach- und Informationstexte und die literarischen Texte insgesamt nur graduell unterschiedliche Anforderungsprofile für die Ausbildung der Lesekompetenz bieten und dass sich ihre gemeinsame Basis auf jeden Fall aus den allgemeinen Lesefähigkeiten zusammensetzt. (Vgl. Hurrelmann 2002, 281.)

Laut Hurrelmann (2002, 283-284) ist die Lesekompetenz keine ersetzbare Fähigkeit, obwohl die Informationsfunktionen des Lesens in der Mediengesellschaft durch andere Medien übernommen werden können. Ihrer Meinung nach scheint es so zu sein, dass das Lesen den Aufbau einer Interessenstruktur fördert, was wiederum die Informationsaufnahme aus verschiedenen Medien unterstützt. Dies ist laut Hurrelmann (2002, 284) auch in der Zukunft „die Schlüsselfunktion“ der Lesekompetenz.

Hurrelmanns (2002, 285) Meinung nach wäre es ein Missverständnis, die in Kapiteln 3.1 und 3.2 behandelten Komponenten der Lesekompetenz sozusagen als eine Liste von Merkmalen zu erfassen, nach denen sich die lesekompetenten Personen von den leseinkompetenten unterscheiden. Hurrelmann erklärt, dass obwohl es im breiten Feld von Kompetenzvoraussetzungen Abstufungen gibt, es keine strikten Grenzziehungen zwischen Lesekompetenz und Leseinkompetenz gibt. Zum prototypischen Kern der Lesekompetenz gehören laut Hurrelmann jedoch vor allem die kognitiven Fähigkeiten

der Bildung kohärenter mentaler Textrepräsentationen, die motivationalen und emotionalen Fähigkeiten zur Stützung dieses Prozesses, die Fähigkeiten zu seiner Reflexion und schließlich die Fähigkeiten zur Anschlusskommunikation. (Vgl. Hurrelmann 2002, 284-286.)

4 Lesevorgang

Laut Ahvenainen/Holopainen (2000, 48) setzt sich das Lesen aus zwei Hauptprozessen, Erkennungs- bzw. Kodierungsprozess und Interpretations- bzw. Verstehensprozess, zusammen. Diese Anschauung über die Zweiphasigkeit des Leseprozesses ist allgemein anerkannt (vgl. u.a. Edfeldt⁵ 1982, Lundberg⁶ 1984; zitiert nach Holopainen 2003, 32). Die zwei Hauptprozesse können wiederum in verschiedene Teilprozesse aufgegliedert werden, und das Lesen setzt sich aus der Abfolge dieser Teilprozesse zusammen (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 48).

Der komplexe Prozess des Lesens wird also üblicherweise in verschiedene Teilprozesse und Ebenen aufgeteilt. Heute wird angenommen, dass die Ebenen des Lesens parallel verlaufen – d. h. mehrere Prozesse können gleichzeitig eingesetzt werden – oder in „zeitlicher Überlappung“ durchlaufen (Richter/Christmann 2002, 28; Helbig 2001, 902). Dies bedeutet, dass hierarchiehöhere Verarbeitungsprozesse bereits stattfinden können, bevor die Verarbeitung auf den unteren Ebenen abgeschlossen ist (vgl. Herrmann⁷ 1990, 297; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 28).

In diesem Kapitel werden der Leseprozess sowie dessen Teilprozesse auf den Hierarchie- und Prozessebenen genauer dargestellt. In Kapitel 4.1 werden die hierarchieniedrigen und -hohen Prozesse des Lesens behandelt und danach, in Kapitel 4.2 wird auf die Teilprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene eingegangen. Dem Kapitel 4 liegt vorwiegend der Artikel „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“ von Richter/Christmann (2002) zugrunde.

⁵ Edfeldt, Å.W. (1982), *Läsprocessen; Grundbok om läsforskning*. Stockholm: Liber.

⁶ Lundberg, I. (1984), *Barn och språk*. Lund: Liber förlag.

⁷ Herrmann, T. (1990), „Sprechen und Sprachverstehen“. In: H. Spada (Hrsg.), *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (S. 281-322). Bern: Huber.

4.1 Hierarchieebenen

Die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse des Lesens setzen sich aus insgesamt fünf Teilprozessen, die auch als zentrale Komponenten der *Lesekompetenz* angesehen werden, zusammen (vgl. Richter/Christmann 2002, 34). Zu den hierarchieniedrigen Teilprozessen gehören der *Aufbau einer Textrepräsentation* und die *Bildung lokaler Kohärenz*. Zu den hierarchiehohen Teilprozessen zählen wiederum die *globale Kohärenzbildung auf der Basis von Makrostrukturen*, die *Bildung von Superstrukturen* sowie das *Erkennen von rhetorischen Strategien*. (Internetquelle A, 11.) Auf die hierarchieniedrigen und -hohen Prozesse wird hier hauptsächlich anhand des Modelles von van Dijk/Kintsch⁸ (1983) eingegangen. Dieses Modell wird u.a. im Artikel von Richter/Christmann dargestellt.

4.1.1 Hierarchieniedrige Teilprozesse

Die hierarchieniedrigen Prozesse bestehen also aus zwei relevanten Teilprozessen. Sie sind *Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation* und *lokaler Kohärenzbildung*. Als Voraussetzung für den *Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation* werden erstens die Worterkennung und zweitens die Verbindung von Wortfolgen auf der Grundlage sowohl semantischer als auch syntaktischer Relationen von Sätzen betrachtet (Richter/Christmann 2002, 28). Auf dieser untersten Stufe (Worterkennung) setzt der Leseprozess mit der Identifikation von sowohl Buchstaben als auch von Wörtern ein und wird in erster Linie für einen visuellen Verarbeitungsvorgang gehalten (vgl. u. a. Balota⁹ 1994; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 28). Heute wird davon ausgegangen, dass statt der *konkreten* Buchstaben *abstrakte* Buchstabeneinheiten, die parallel verarbeitet werden können, die Basis für den Identifikationsprozess von Wörtern bilden. Darüber hinaus wird die Verfügbarkeit von Wörtern im Wortidentifikationsprozess für wesentlich gehalten, d. h. damit die Wörter jeweils identifiziert werden können, müssen sie bereits im Gedächtnis gespeichert sein. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 28-29.) In der Praxis werden die Wörter im Leseprozess in einem weiten sprachlichen Kontext, also nicht

⁸ van Dijk, T.A./Kintsch, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

⁹ Balota, D.A. (1994), "Visual word recognition: The journey for features for meaning". In: M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 308-358). San Diego, CA: Academic Press.

isoliert, verarbeitet. Der Kontext erleichtert die Wortidentifikation, indem er dem Leser verschiedene Hinweise bietet, die bei der Identifikation von Wörtern helfen können. Untersuchungen haben tatsächlich nicht nur erwiesen, dass Wörter durch den Kontext schneller vorhersagbar sind, sondern auch, dass Fehler leichter überlesen werden und dass die Fixationsdauer (wie lange der Blick an einer Stelle im Text verweilt) geringer ist (vgl. u.a. Rayner/Pollatsek¹⁰ 1989; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 29).

Die Identifikation von Wörtern reicht jedoch nicht, um die Bedeutung eines Satzes zu verstehen. Dazu werden noch semantische und syntaktische Mittel gebraucht. Die kognitionspsychologischen Theorien sehen an, dass Wortfolgen auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen aufeinander bezogen werden und dadurch zu Propositionen¹¹ verbunden werden. Es bleibt noch unklar, ob Sätze im Leseprozess vollständig syntaktisch analysiert werden müssen oder nicht. Einige Theorien behaupten, dass es nicht notwendig sei, sondern die Sätze erst dann syntaktisch analysiert werden müssen, wenn es nicht durch andere Mittel gelingt, den Satz zu interpretieren. Heute wird in der Regel angenommen, dass beim Lesen vorwiegend semantische Sinnstrukturen aufgebaut werden. Der Aufbau dieser semantischen Sinnstrukturen erfolgt jedoch mit Unterstützung der Syntax: Sie wird desto wichtiger, je undeutlicher der semantische Kontext ist. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 29-30.)

Nach der Extraktion von Propositionen müssen semantische Relationen zwischen Propositionen bzw. Sätzen, die aufeinander folgen, hergestellt und analysiert werden, um die Entstehung einer kohärenten und zusammenhängenden Textrepräsentation zu ermöglichen (Richter/Christmann 2002, 30). Dieser Vorgang wird *lokale Kohärenzbildung* genannt. Die semantischen Relationen sind intensional oder extensional¹² und basieren auf dem Text oder auf dem Wissen des Lesers über das Thema (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, 150; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 30).

¹⁰ Rayner, K./Pollatsek, A. (1989), *The psychology of reading*. London: Prentice Hall.

¹¹ Propositionen sind Inhalte von Sätzen. Zum Beispiel der Satz: „Ein kleiner Hund sitzt im Park.“ enthält nicht nur eine Proposition, sondern drei: der Hund sitzt, der Hund ist klein und der Hund ist im Park (vgl. Lyytinen et al. 2005, 258). Propositionen sind „konzeptuelle Strukturen, die elementare Sachverhalte abbilden.“ (Heinemann/Heinemann 2002, 175.)

¹² Intension ist „[...] Sinn, Inhalt eines Begriffs, einer Aussage“. Extension bedeutet „[...] Umfang eines Begriffs; Gesamtheit der Gegenstände, die unter diesem Begriff fallen“. (Duden-Deutsches Universalgroßwörterbuch 2003, 507; 840.)

Das heißt, der Leser greift entweder auf Hinweise aus dem Text¹³ oder auf das allgemeine Weltwissen zurück, um die Propositionen miteinander verknüpfen zu können. Ebenfalls kann die Thema-Rhema-Strategie¹⁴ dem Leser bei der Verbindung von aufeinander folgenden Sätzen helfen. Wenn der Text keine Hinweise gibt, die bei der Verknüpfung von Sätzen helfen könnten, muss der Leser durch seine eigenen Schlussfolgerungsprozesse diese fehlenden Verknüpfungen erzeugen. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 30-34.)

4.1.2 Hierarchiehohe Teilprozesse

Die hierarchiehohen Prozesse setzen sich aus drei Teilprozessen, *Globaler Kohärenzherstellung*, *Bildung von Superstrukturen* und *Erkennen rhetorischer Strategien*, zusammen.

In Kapitel 4.1.1 wurde die lokale Kohärenzbildung behandelt. Jetzt wird auf die *globale Kohärenzherstellung* und auf die Bildung von *Makrostrukturen* eingegangen. Außer lokaler Kohärenzbildung erfordert das Lesen von längeren und komplexeren Texten noch Verdichtung und Verknüpfung von aufeinander folgenden Propositionen als größere Textteile, damit es möglich ist, eine globale Kohärenzherstellung zu schaffen. Während sich also die lokale Kohärenz auf die Verknüpfung aufeinander folgender Sätze bezieht, ist mit der globalen Kohärenz die Integration von übergeordneten Textthemen und Textteilen gemeint (die Internetquelle A, 24). Noch anders formuliert:

Auf der Ebene der globalen Textorganisation geht es darum, den Leser/innen Hinweise zu geben, wie einzelne Textthemen aufeinander zu beziehen sind, und dadurch den Aufbau einer thematischen Bedeutungsstruktur zu erleichtern. (Internetquelle A, 25.)

Unter dem Begriff *Makrostruktur* wird das Ergebnis dieser Organisationsprozesse verstanden (vgl. van Dijk¹⁵ 1980; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 31). In Zusammenhang mit den Makrostrukturen wird statt über Proposition über Makro-

¹³ Solche Hinweise sind z. B. Wortwiederholung und Pronomina (Richter/Christmann 2002, 30).

¹⁴ Neue Satzinformationen (Rhema) werden immer an alte, bereits im Arbeitsgedächtnis gespeicherte Satzinformationen (Thema) gebunden (vgl. u.a. Grimes 1975; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 31).

¹⁵ van Dijk, T.A. (1980), *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

bzw. Hyperproposition gesprochen. Sie ist die „von Propositionskomplexen abgeleitete zusammenfassende Aussage über den Inhalt eines Textes oder eines Textsegments.“ (Die Internetquelle B.) Die Entstehung von Makropropositionen kann durch Hinweise aus dem Text selbst unterstützt werden, weil dabei bedeutend Signale an der Textoberfläche, wie z. B. Überschriften und einführende Sätze, helfen (Schnotz 1994¹⁶; Richter/Christmann 2002, 32). Wenn der Text aber keine deutlichen Hinweise gibt, muss der Leser die fehlenden Verknüpfungen wiederum selbst ausarbeiten.

Die sogenannten *Superstrukturen* beschreiben die oben behandelte globale Ordnung von Textteilen textsortenspezifisch, z. B. für psychologische oder naturwissenschaftliche Texte (Internetquelle A, 27). Im Artikel von Richter/Christmann (2002, 33) werden die Superstrukturen folgendermaßen erklärt:

Superstrukturen beschreiben im Sinne eines Rasters oder abstrakten Schemas [...] die globale Ordnung von Texten, die eine spezifische, konventionalisierte Struktur haben wie beispielsweise Erzähltexte, Forschungsberichte, argumentative Texte, Werbetexte oder Gesetztexte. (Richter/Christmann 2002, 33.)

Laut Richter/Christmann (2002, 33) wird angenommen, dass die Superstrukturen als Regeln und Kategorien „im Kognitionssystem der Sprachbenutzer“ gespeichert sind und dass sie als eine Verarbeitung, geleitet vom Vorwissen des Lesers, in Form von *Erwartungen* den Leseprozess (besonders die oben behandelte Bildung von Makrostrukturen) steuern. Richter/Christmann (2002, 34) zählen noch das *Erkennen von rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien* zu den hierarchiehohen Teilprozessen. Diese Strategien werden meist zur Akzentuierung von gewissen Inhaltselementen angewendet. Deren Identifikation und die jeweils damit verbundene Intention des Autors bieten dem Leser ein bemerkenswertes Hilfsmittel, um eine angemessene Interpretation der Textbedeutung zu schaffen. (Richter/Christmann 2002, 34.)

Van Dijk/Kintsch (1983) weisen darauf hin, dass die oben genannten Teilprozesse zum größten Teil parallel laufen und dass dabei zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozessen Rückmeldungen geschehen. Dieses „interaktive Zusammenspiel“ (Richter/Christmann 2002, 34) der einzelnen Prozesse führt

¹⁶ Schnotz, W. (1994), *Aufbau von Wissensstrukturen*. Weinheim: PVU.

schließlich zu einer analogen, inhaltsspezifischen und anschaulichen Repräsentation des Sachverhalts, der im Text beschrieben worden ist. In dieser Repräsentation, die *Situationsmodell* bzw. *mentales Modell* (Johnson-Laird¹⁷ 1983; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 34) genannt wird, sind die Textinformationen und das Vorwissen miteinander verbunden, und sie wird für das Endresultat des Verarbeitungsprozesses gehalten. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 34.)

4.2 Prozessebenen

Der Leseprozess wird üblicherweise in drei Ebenen, *Wort-, Satz- und Textebene*, aufgeteilt, auf denen graphische Symbole, Buchstaben, Wörter, Sätze und schließlich der Text und seine Bedeutung verarbeitet werden (vgl. Richter/Christmann 2002, 36-42; Ehlers 1998, 23).

In diesem Kapitel werden die oben genannten drei Ebenen des Leseprozesses dargestellt. Zuerst wird auf die Teilprozesse auf der Wortebene, danach auf die Teilprozesse auf der Satz- und schließlich auf der Textebene eingegangen. In Zusammenhang mit der Textebene werden auch zwei das Lesen wesentlich beeinflussende Faktoren, das (inhaltliche) Vorwissen und das Arbeitsgedächtnis, kurz einzeln behandelt. Zum Schluss wird noch einen Blick auf die Augenbewegungen beim Lesen geworfen.

4.2.1 Wortebene

Auf der *Wortebene*, deren Teilprozesse in der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung viel erforscht worden sind, geschieht das Erkennen von sowohl Buchstaben als auch Wörtern. Ehlers (1998, 29) betont, dass die bereits gelesenen Wörtern sowie ihre syntaktischen und semantischen Eigenschaften jeweils die Worterkennung beeinflussen. Die Buchstaben werden, nachdem sie erkannt – also visuell wahrgenommen – worden sind, in Lautform gebracht und schließlich zu einem Wort kombiniert. Darüber hinaus zählt zu den Prozessen auf der Wortebene die Erfassung von Wortbedeutungen (vgl. die Internetquelle A, 11, 44), mit anderen Worten: Der Leser muss „den einzelnen Wörtern im Text Bedeutungen zuordnen“ (Richter/Christmann 2002, 36). Dieser Prozess wird *lexikalischer Zugriff* genannt. Die

¹⁷ Johnson-Laird, P.N. (1983), *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Basis für den lexikalischen Zugriff bildet aus kognitionspsychologischer Sicht die Annahme, dass die Wortbedeutungen in einem gewissen *mentalen Lexikon* im semantischen Gedächtnis¹⁸ des Lesers niedergelegt sind. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 36.) Helbig (2001, 903) betont, dass das mentale Lexikon jedoch nicht als ein „statischer Speicher“ verstanden werden darf, weil alle (entweder rezeptive oder produktive) Sprachverwendungen Einfluss darauf haben. Es scheint so zu sein, dass die Geschwindigkeit des lexikalischen Zugriffs ein wesentlicher Prädiktor für die insgesamt erreichbare Lesegeschwindigkeit ist (Internetquelle A, 44). Darüber hinaus sind sowohl die Geschwindigkeit als auch die Genauigkeit bei der Worterkennung wichtige Kriterien für die Vorhersage individueller Unterschiede hinsichtlich der Lesefertigkeit (Helbig 2001, 903).

Kintsch¹⁹ (1988; zitiert nach Ehlers 1998, 31) betrachtet in seinem Konstruktions-Integrationsmodell die Worterkennung durch zwei Phasen. In der ersten Phase soll die Worterkennung strikt datengeleitet (ohne Einfluss des Kontextes) laufen, während in der zweiten Phase das Wissen so integriert wird, dass neue Informationen an alte assimiliert werden und dass zwischen einem neuen Wort und dem vorhergehenden Kontext eine Sinnbeziehung erzeugt wird. Wenn dies nicht gelingt, wird der Leseprozess laut Kintsch unterbrochen und der Leser muss im Text zurückgehen.

Wie schon ersichtlich geworden ist, werden die Buchstaben beim Lesen (auf der Wortebene) in Lautform gebracht. Dieser Vorgang, in dem die graphemische Struktur eines Wortes in eine lautliche Form sozusagen „mental übersetzt“ wird, heißt *phonologische Rekodierung*. Durch die phonologische Rekodierung ist es z. B. möglich, ein gelesenes Wort auszusprechen. Studien haben gezeigt, dass phonologische Rekodierungsprozesse möglicherweise eine Quelle von Lesefähigkeitsdifferenzen bilden. (Richter/Christmann 2002, 37-38.) Die Geschwindigkeit der phonologischen Rekodierung ist vorwiegend durch Aufgaben untersucht worden, in denen man sinnfreie Silbenkombinationen bzw. *Non-Wörter* aussprechen muss. Beim Lesenlernen ist die Rolle der phonologischen Rekodierung

¹⁸ Das Langzeitgedächtnis besteht aus dem prozeduralen und dem deklarativen Gedächtnis. Das deklarative Gedächtnis setzt sich wiederum aus dem semantischen und episodischen Gedächtnis zusammen. (Verfasserin.)

¹⁹ Kintsch, W. (1988), „The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model“. In: *Psychological Review*, 95.

natürlich wesentlich, mit anderen Worten, wie leicht der graphemische Kode in einen phonologischen Kode übertragen wird. Die Ergebnisse der Non-Wörter-Aufgaben haben aber gezeigt, dass diese Ausspracheaufgaben bemerkenswerte Prädiktoren von Lesefähigkeiten nicht nur bei Kindern, sondern auch sowohl bei jugendlichen als auch bei erwachsenen Lesern sind. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 38.) Trotz allem ist man sich heute dessen sicher, dass die Bewältigung phonologischer Prozesse keine notwendige Voraussetzung für das Lesen-Können sein kann, weil auch Taube lesen können. Ihnen hilft wahrscheinlich ein direkter visuell-orthographischer Zugriff auf Wortbedeutungen. (Vgl. u.a. Beech/Harris²⁰ 1997; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 39.)

Richter /Christmann erklären, dass die *Nutzung des Satzkontexts bei der Worterkennung* auch ein Hilfsmittel auf der Wortebene bieten kann. In diesem Zusammenhang wird in ihrem Artikel das *Goodman-Smith-Modell*²¹ erwähnt. In diesem Modell, das in den 70er Jahren für besonders einflussreich gehalten wurde, wird das Lesen „psycholinguistisches Ratenspiel“ (psycholinguistic guessing game) genannt, in dem der Leser Wortbedeutungen im Text mit Hilfe von graphemischen, syntaktischen und besonders semantischen Hinweisen (cues) erschließt. Wenn man Lesen übt, gewinnen laut dem Modell die semantischen Hinweise aus dem Satzkontext Wichtigkeit, im Gegenteil zu den visuell-graphemischen Hinweisen (die das Wort selbst gibt), die wiederum in den Hintergrund treten. Die aus dem Modell ableitbare Hypothese, dass bessere Leser sich beim lexikalischen Zugriff in der Regel stärker auf den Satzkontext verlassen als schlechtere Leser, ist aber wahrscheinlich falsch. (Richter/Christmann 2002, 39.) Ganz im Gegenteil:

Gute Lesefähigkeiten sind mit einem sicheren, schnellen und kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen assoziiert, während schlechte Leser/innen Schwierigkeiten beim lexikalischen Zugriff durch Nutzung des Satzkontexts teilweise kompensieren können [...] (Richter/Christmann 2002, 39.)

Auf der Wortebene gibt es also bei Prozessen viele Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern. Die Leser, die gute Lesefähigkeiten haben, haben einen effektiven

²⁰ Beech, J.R./Harris, M. (1997), “The prelingually deaf young reader: A case of reliance on direct lexical access?” In: *Journal of Research in Reading*, 20, 105-121.

Zugriff auf Wortbedeutungen, was unabhängig vom Satzkontext funktioniert und wahrscheinlich teilweise über effektive phonologische Rekodierungsprozesse vermittelt ist. Den schwächeren Lesern kann der Satzkontext wiederum helfen, aber wenn der Kontext unangemessene Bedeutungsassoziationen bietet, geraten die schwächeren Leser in Schwierigkeiten. Die guten (erwachsenen) Leser sind ihrerseits dazu fähig, die kontextunangemessenen Bedeutungsaspekte erfolgreich zu unterdrücken. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 39-40.)

4.2.2 Satzebene

Die Prozesse, die beim Lesen auf der Satzebene stattfinden, sind *lokale Kohärenzbildung* sowie *syntaktische und semantische Integration*. Die Satzebene und deren Prozesse sind (in der Lesekompetenzforschung) nicht besonders eifrig untersucht worden (vgl. Richter/Christmann 2002, 40). Auf der *Satzebene* werden also sowohl die semantischen als auch die syntaktischen Relationen zwischen Sätzen behandelt (die Internetquelle A, 11). Die lokale Kohärenzbildung wurde bereits in Kapitel 3.1.1 dargestellt und deswegen wird darauf in diesem Zusammenhang nicht mehr eingegangen.

Ehlers (1998, 43) erklärt, dass die Syntax für das Verstehen eines Textes deswegen relevant ist, weil „mit ihrer Hilfe die Wörter und Phrasen einander zugeordnet werden“. Die Leser gebrauchen die Syntax in verschiedenem Maß und führen syntaktische Aufgaben mehr oder wenig detailliert durch, abhängig davon, was ihre Lese-/Verstehenszielen sind und um welche Textsorte es geht. (Vgl. Ehlers 1998, 43.) Für einen geschickten Leser ist es laut Adams²² (1980, 20; zitiert nach Ehlers 1998, 37) typisch, dass die Erkennung von syntaktischen Einheiten automatisch läuft; er enkodiert den Text in Phraseneinheiten mit Hilfe von Informationen wie z. B. Anfangs- und Endbuchstaben von Wörtern.

Mit „Sackgassen“-Sätzen, d. h. mit syntaktisch ambigen oder irreführenden Sätzen, hat man untersucht, wie die Oberflächenstruktur eines Satzes syntaktisch-semantisch

²¹ Goodman, K.S. (1967), „Reading: a psycholinguistic guessing game“. In: *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.

²² Adams, M.J. (1980), „Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading“. In: R.J. Spiro/B.C. Bruce/W.F. Brewer (eds.) (1980), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 11-32.

korrekt analysiert und in seine Konstituenten zerlegt wird. In solchen Aufgaben sind laut Richter/Christmann (2002, 40) Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern in allen Altersgruppen festgestellt worden. Es wird für wahrscheinlich gehalten, dass gute Leser aufgrund ihrer dynamischen Arbeitsgedächtniskapazität diese Aufgaben besser erledigen können. Das liegt wiederum daran, dass sie mehrere Interpretationen von syntaktisch ambigen Sätzen gleichzeitig verarbeiten können, bis sie die Mehrdeutigkeit des Satzes auflösen können. (Richter/Christmann 2002, 41.)

Verschiedene Untersuchungen haben erwiesen, dass es auf der Satzebene zwischen Lesern Unterschiede bei der Verarbeitung nicht nur syntaktischer sondern auch semantischer Integrationsprozesse gibt (Richter/Christmann 2002, 41). Der Grund für diese Unterschiede ist immer noch nicht klar. Es ist nicht unmöglich, dass diese Unterschiede auf individuelle Differenzen bei Prozessen auf der Wortebene zurückgehen. Dazu ist es möglich, dass die Qualität der Verarbeitung auf der Textebene die syntaktische und semantische Integration auf der Satzebene beeinflusst. Die individuell verfügbare Arbeitsgedächtniskapazität wird heute jedoch für einen wahrscheinlichen Grund für die unterschiedliche Bewältigungsfähigkeit von Prozessen auf der Satzebene gehalten. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 41-42.) Darauf wird im folgenden Kapitel eingegangen.

4.2.3 Textebene

Auf der höchsten Ebene des Leseprozesses werden die Sätze schließlich in Bedeutungseinheiten integriert und eine kohärente, mentale Repräsentation über die Bedeutung des Textes wird aufgebaut (die Internetquelle A, 11). Bei den Prozessen auf der Textebene spielen die folgenden drei Komponenten eine wesentliche Rolle: *Globaler Kohärenz*, *Vorwissen* und *Arbeitsgedächtnis*. Auf dieser Ebene sind also auch nicht-sprachliche Faktoren wie z. B. das inhaltliche Vorwissen des Lesers, von Bedeutung. Einige von den oben erwähnten Komponenten wurden bereits in Zusammenhang mit den hierarchiehoheren Prozessen in 4.1.2 erwähnt, weil die Prozesse auf der Textebene zu den hierarchiehoheren Prozessen zählen. Die Prozesse auf der Textebene erklären in großem Ausmaß die individuellen Unterschiede (die verschiedene Ursachen haben) hinsichtlich des Textverstehens. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 45.) Wie bereits in 4.2 erwähnt, werden in diesem Kapitel außer den bereits oben vorgestellten Komponenten noch die Augenbewegungen beim Lesen

kurz behandelt. Auf sie wird deswegen in Zusammenhang mit der Textebene Aufmerksamkeit gerichtet, weil ihre Rolle während des Lesens von Texten relevant ist. Darüber hinaus sind sie viel untersucht geworden.

4.2.3.1 Globale Kohärenzbildung und das (inhaltliche) Vorwissen

Alle hierarchiehöheren Prozesse (Makrostrukturbildung, schema- und superstrukturell basierte Verarbeitung, Erkennen rhetorischer Strategien) gehören zur *globalen Kohärenzbildung*, d. h. sie ermöglichen das integrative Verständnis des Textsinns im Ganzen. Wie bereits ersichtlich geworden ist, macht kein Text alle Informationen, die nötig zu seinem Verständnis sind, explizit, sondern der Rezipient bzw. der Leser muss Inferenzen²³ mit Hilfe seines Vorwissens schaffen, damit er eine global-kohärente Repräsentation des Textinhalts erreicht. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 43.) Das Verarbeitungsergebnis dieses globalen Kohärenzbildungsprozesses wird, wie bereits in 4.1.2 erwähnt, Situationsmodell bzw. mentales Modell genannt, das aus verdichteten Textinformationen und Vorwissen besteht (vgl. Helbig 2001, 903-904; Johnson-Laird 1983; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 43). Auch Yuill/Oakhill (1991, 21) weisen darauf hin, dass es dem Leser notwendig ist, dieses mentale Modell zu produzieren, um einen Text erfolgreich verstehen zu können: „We have argued that the successful comprehension of text requires the production of a *mental model* of what the text is about, and that a number of reading skills are needed to build such a model.“

Die Verfügbarkeit entsprechenden *Vorwissens* (inhaltliches Vorwissen, Textschemata, pragmatisches Wissen usw.) ist also bei den Inferenzen und anderen Prozessen auf der Textebene wesentlich. Mehrere Studien haben die relevante Rolle des Vorwissens beim Textverstehen erwiesen und aufgezeigt, dass das allgemeine Lesefähigkeitsniveau mit dem Vorwissen und Textverstehen zusammenhängt. Darauf verweisen auch u.a. Adams/Bell/Perfetti²⁴ (1995):

Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass Defizite in hierarchieniedrigen Lesefähigkeitskomponenten durch angemessenes inhaltliches Vorwissen

²³ Der Begriff *Inferieren* bedeutet in der Textverarbeitung das Verstehen solcher Informationen, die im Text nicht explizit ausgedrückt werden. Mit anderen Worten ist unter diesem Begriff dasselbe wie „zwischen den Zeilen lesen“ gemeint (u.a. Kintsch 1993, 193; zitiert nach Aakkula 2007, 21).

²⁴ Adams, B.C./Bell, L.C./Perfetti, C.A. (1995), „A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children’s text comprehension“. In: *Discourse Processes*, 20, 307-323.

vollständig ausgeglichen werden können. (Zitiert nach Richter/Christmann 2002, 44).

Laut Perfetti (1989²⁵, 326) sei nicht nur die bereits oben geschilderte Situation möglich, sondern sie soll auch umgekehrt möglich sein. In seiner Studie haben Leser mit hoher Lesekompetenz und geringem Wissen über Fußball, und umgekehrt Leser mit geringer Lesefähigkeit und hohem Wissen über Fußball, denselben Text über Fußball gelesen und ihn gleichermaßen verstanden. Somit behauptet Perfetti, dass ein Leser die fehlenden Wissensvoraussetzungen (bis zu einem bestimmten Grad) durch die grundlegenden Lesefertigkeiten ausgleichen kann. Das Verstehen kann also trotz mangelnden Vorwissens möglich sein. (Zitiert nach Ehlers 1998, 69.)

4.2.3.2 Rolle des Arbeitsgedächtnisses und dessen Kapazität

Um lesen zu können, muss man ein funktionierendes Gedächtnis haben. Besonders das Arbeitsgedächtnis (aber auch das Langzeitgedächtnis) spielt eine wesentliche Rolle beim Lesen – sowie in anderen kognitiven Prozessen. Beim Arbeitsgedächtnis handelt es sich nicht nur um passive und vorübergehende Speicherung von Information, sondern es hat darüber hinaus zentrale Verarbeitungsfunktionen (vgl. u.a. Carpenter et al. 1994²⁶; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 45). Hinsichtlich der Textebene, in Prozessen der globalen Kohärenzbildung, wird das Arbeitsgedächtnis für besonders wichtig gehalten: Die Teilinformationen an verschiedenen Stellen im Text sowie die Informationen aus dem Langzeitgedächtnis des Lesers werden durch aktive Inferenzprozesse miteinander verbunden, und das Verarbeitungsergebnis muss dann für weitere Inferenzprozesse verfügbar gehalten werden (Richter/Christmann 2002, 45). Das heißt, die Informationen dürfen beim Lesen nicht sofort vergessen werden, sondern es ist notwendig, sie lange genug im Gedächtnis aufbewahren zu können, damit man sowohl den Sinngehalt der Sätze herausfinden kann als auch Bedeutungen für und Interpretationen über den Text bilden kann. Ohne ein funktionierendes Arbeitsgedächtnis wäre verstehendes Lesen eine unmögliche Aufgabe.

²⁵ Perfetti, C.A. (1989), "There are generalized abilities and one of them is reading". In: L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 307-335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

²⁶ Carpenter, P.A./Miyake, A./Just, M.A. (1994), "Working memory constraints in comprehension: Evidence from individual differences, aphasia, and aging". In: M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 699-719). San Diego, CA: Academic Press.

Eine umfangreiche Arbeitsgedächtniskapazität hilft, Texte leichter zu verstehen – dadurch ist es dem Leser möglich, mehr Information aufzubewahren, während er einen Text weiterliest (vgl. Näätänen et al. 1998, 86; Ehlers 1998, 69). Obwohl die Arbeitsgedächtniskapazität begrenzt ist, ist es möglich, sie durch unterschiedliche Strategien (z. B. Wiederholung) zu erheben bzw. ihre Tätigkeit zu verstärken (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 39; Näätänen et al. 1998, 85, 87). Die Arbeitsgedächtniskapazität kann aus heutiger Sicht erfolgreich durch die *Lesespanne*-Aufgaben (vgl. Daneman/Carpenter²⁷ 1981; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 41) getestet werden. In den Lesespanne-Aufgaben (die Lesespanne ist das Maß für die Arbeitsgedächtniskapazität) werden den Probanden nacheinander mehrere (zusammenhangslose) Sätze vorgegeben, d. h. die Probanden lesen oder hören die Sätze und machen dann jeweils irgendeine Operation mit allen diesen Sätzen, z. B. wiederholen sie sie. Die jeweils letzten Wörter der Sätze sollen im (Arbeits-) Gedächtnis gespeichert werden und zum Schluss sollen die Probanden mündlich die Wörter wiedergeben, an die sie sich noch erinnern. (Vgl. Richter/Christmann 2002, 41; Näätänen et al. 1998, 86.) Die Anzahl der Sätze bzw. der letzten Wörter der Sätze, für die diese Aufgabe erfolgreich ausgeführt wird, bildet die Lesespanne (Richter/Christmann 2002, 41). In der Regel ist sie 7 +/- 2 Einheiten (z. B. Wörter, Nummern usw.), d. h. man kann normalerweise mindestens fünf und höchstens neun Wörter oder andere Einheiten für eine genügend lange Weile in seinem Arbeitsgedächtnis aufbewahren. Die Lesespanne wird für einen guten Prädiktor für viele solche Aufgaben gehalten, in denen neue Textinformationen zu Informationen, die bereits früher im Text erwähnt sind, in Beziehung gesetzt werden müssen (vgl. Richter/Christmann 2002, 45).

4.2.3.3 Zu Augenbewegungen beim Lesen

Während des Lesens wandert der Blick, geht vor und zurück, nimmt das eine auf und übergeht das andere. Bestimmte Konzepte werden aktiviert, stehen im Vordergrund, ziehen die Aufmerksamkeit auf sich, treten beim Weiterlesen wieder zurück und werden überlagert von anderen oder gelöscht. (Ehlers 1998, 69.)

²⁷ Daneman, M./Carpenter, P.A. (1981), "Individual differences in working memory and reading". In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

Die Augenbewegungen sind bereits seit langem untersucht worden – sie sind die einzige Komponente beim Leseprozess, die direkt zu beobachten ist (Helbig 2002, 901). Auch Eysenck/Keane (2000, 318) stellen fest, dass diese Untersuchungsmethode sehr nützlich ist, um das Lesen im Allgemeinen zu untersuchen.

Obwohl oft angenommen wird, dass sich die Augen beim Lesen ruhig und reibungslos durch den Text bewegen, bewegen sie sich in der Tat ruckartig zwischen den sogenannten *Fixationspunkten*. Diese ruckartigen Bewegungen, d. h. *Sakkaden*, sind schnell und ballistisch (vgl. Helbig 2001, 902), und treten nicht nur vorwärts sondern auch rückwärts auf. Die Fixationspunkte nehmen laut Helbig (2001, 902) sogar 90% bis 95% der Zeit beim Lesen und die Information wird während dieser Fixationen aus dem Text genommen (vgl. Eysenck/Keane 2000, 318-319; Helbig 2001, 901-902). Helbig (2001, 902) weist noch darauf hin, dass geschickte Leser nur bestimmte Wörter oder Wortteile fixieren. Diesen Lesern reicht nämlich oft der Wortanfang für die Worterkennung und das Wortende wird in der Regel weniger betrachtet. Bei schwierigen Texten nehmen die Fixationen eine längere Zeit, die Sakkaden sind kürzer und es gibt häufiger Regressionen (vgl. Ehlers 1998, 24). Die Regressionen sowie die Zeitdauer einer Fixation können in dem Sinne als Maß für die Komplexität eines Satzes betrachtet werden (vgl. Helbig 2001, 902).

5 Zu Modellen des Lesens

Wie auch Ahvenainen/Holopainen (2000, 48) feststellen, sind über den Lesevorgang im Laufe der Zeit zahlreiche Modelle bearbeitet worden. Außerdem weisen Gibson/Levin (1976, 438) darauf hin, dass es eigentlich nicht ein einziges Modell für das Lesen geben kann, sondern dass es mehrere Lesemodelle geben muss. Das folgt daraus, dass – wie bereits in Kapitel 4 deutlich geworden ist – auch der Leseprozess sich aus Teilprozessen zusammensetzt und in dem Sinne kein einziger Prozess ist. Anders formuliert, weil es keinen einzigen Leseprozess geben kann, kann es auch kein einziges Modell des Lesens geben. Als Begründung für ihre Meinungen machen Gibson/Levin in diesem Zusammenhang noch eine Bemerkung zu den vielen Tätigkeiten, die der Leser während des Lesens ausführt:

A skilled reader is very selective. [...] He doesn't read in the pure sense of performing a unique process composed of decoding and comprehending, he thinks, he remembers (often he forgets, quite deliberately), and he constantly relates what his eye is dwelling on to what came before, what will come next, and to his own experience. In other words, there is no single reading process. (Gibson/Levin 1976, 438.)

Gibson/Levin erklären ihre Meinungen über die Lesemodelle und über das nuancenreiche Lesen weiter:

[...] No single model will serve to describe *the* reading process, because there are as many reading processes as there are people who read, things to be read, and goals to be served. Reading is as varied and adaptive an activity as perceiving, remembering, or thinking, since in fact it includes all these activities. (Gibson/Levin 1976, 454.)

Laut Balota²⁸ (1990) können die Modelle des Lesens in zwei Gruppen aufgeteilt werden je nach dem, wie sie die Prozesse, die zur Erkennung von Wortbedeutungen führen, darstellen. Die eine Gruppe setzt sich aus Modellen, nach denen das Prozessieren beim Lesen von unten nach oben und von oben nach unten läuft, zusammen. Zu der anderen Gruppe zählen wiederum die Anschauungen, nach denen es zwei Routen gibt, die zur Erkennung von Wortbedeutungen führen. (Zitiert nach Ahvenainen/Holopainen 2000, 48.) Im Folgenden werden als Beispiele Modelle aus den beiden oben beschriebenen Gruppen, nämlich die sogenannten *Bottom-up-* und *Top-down-Modelle* sowie das *Dual-Route-Modell* von Lundberg/Höien²⁹ (1989), etwas genauer vorgestellt. Wie das Goodman-Smith-Modell, das bereits in Kapitel 4.2.1 kurz erwähnt wurde, beschäftigen sich auch die gerade oben genannten Modelle mit der Worterkennung, also mit der Wortebene.

5.1 Bottom-up- und Top-down-Modelle

In den *Bottom-up-*Modellen wird das Lesen hierarchisch so verstanden, dass es als eine Folge von Prozessen auf verschiedenen Ebenen *von unten nach oben* weitergeht, also von einem hierarchisch niedrigeren Niveau auf ein immer höheres Niveau, bis eine gründliche Interpretation erreicht wird. Der Leser wird durch visuelle

²⁸ Balota, D.A. (1990), "The Role of Meaning in Word Recognition". In: D.A. Balota/G.B. Flores d'Arcais/K. Rayner (ed.), *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale: LEA.

²⁹ Höien, T./Lundberg, I. (1989), "A Strategy for Assessing Problems in Word Recognition among Dyslexics". In: *Scandinavian Journal of Education Research*, 34.

Information, die er beim Lesen aus dem Text bekommt, gesteuert. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 48.) Mit anderen Worten, die Bottom-up-Modelle des Lesens werden als eine textgeleitete Verarbeitungsweise betrachtet (vgl. Internetquelle C, 3).

In den *Top-down*-Modellen wird das Lesen – im Gegenteil zu den Bottom-up-Modellen – als ein Prozess verstanden, der sozusagen von *oben nach unten* läuft. Es wird vermutet, dass die Prozesse auf höheren Ebenen die Informationsflut auf niedrigeren Ebenen steuern. Der Leser wird vorwiegend anstatt der äußeren, visuellen Information durch sein eigenes Denken gesteuert. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 48.) Noch weiter erklärt: „Die Top-down-Prozesse basieren auf Grundlage bereits existierenden Wissens, Vorerfahrungen oder Vermutungen.“ (Internetquelle C, 3.) Van den Broek et al. geben ein Beispiel dafür, wie diese Vorerfahrungen und Vermutungen den Lesevorgang beeinflussen können:

[...] top-down processes [...] when a reader is told that he or she will read a fairy tale, general knowledge about the content and structure of fairy tales may be activated and influence the interpretation of the text that follows. (U.a. McDaniel/Einstein³⁰ 1989; zitiert nach van den Broek et al. 1999, 89.)

Ahvenainen/Holopainen (2000, 48) machen eine Bemerkung darüber, dass die Bottom-up- und die Top-down-Modelle aus gegenwärtiger Sicht nicht aber völlig befriedigend den komplexen Prozess des Lesens erklären können. Heutzutage wird nämlich angenommen, dass beim Lesen in beiden Richtungen Information verarbeitet wird.

5.2 Dual-Route-Modell

In diesem Abschnitt wird auf das Dual-Route- bzw. Zwei-Routen-Modell des Lesens von Lundberg/Höien (1989), das u.a. von Ahvenainen/Holopainen (2000) dargestellt worden ist, eingegangen. Außer Lundberg/Höien haben auch andere Forscher Dual-Route- bzw. Zwei-Routen-Modelle bearbeitet, d. h. das Modell von Lundberg/Höien ist nur eines der Dual-Route-Modelle. Dieses Modell besteht aus zwei verschiedenen Leseweisen, nämlich aus dem *orthographischen* bzw. erkennenden Lesen und aus dem *phonologischen* Lesen, was sozusagen einen indirekten Weg zum Lesen bildet.

³⁰ McDaniel, M.A./Einstein, G.O. (1989), „Material appropriate processing: A contextualistic approach to reading and studying strategies“. In: *Educational Psychology Review*, 1, 113-145.

Ahvenainen/Holopainen (2000, 49) betonen, dass man sich daran erinnern muss, dass funktionierendes und gewandtes Lesen auf der Zusammenarbeit dieser beiden Leseweisen beruht, und dass gute Leser flexibel diese beiden Strategien benutzen. Die Basis für sowohl die orthographische als auch für die phonologische Strategie bilden die visuellen Teilprozesse auf der Wortebene (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 50).

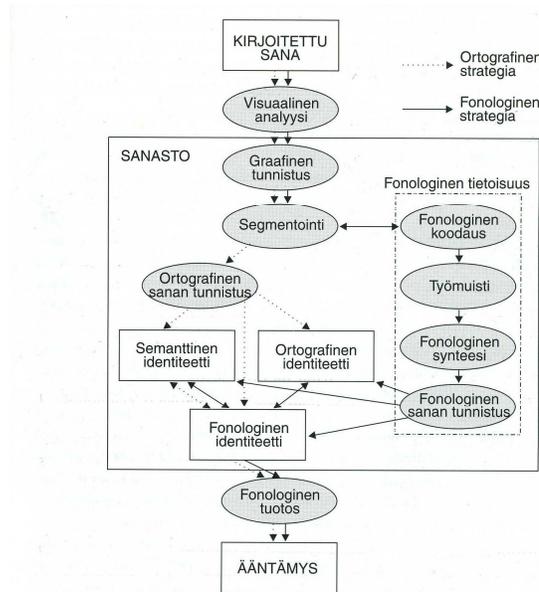


Tabelle 1: Das Dual-Route-Modell des Lesens auf der Wortebene (Lundberg/Höien 1989; zitiert nach Ahvenainen/Holopainen 2000, 49).

Die visuelle Analyse und die graphische Erkennung eines Wortes, die im Modell von Lundberg/Höien dargestellt werden, wurden bereits früher in dieser Arbeit behandelt. Durch das Segmentieren wird das Wort in Einheiten, z. B. in Silben, aufgeteilt. Jedes Wort, das in unserem Gedächtnis gespeichert ist, enthält seine eigenen Charakteristika bzw. Identitäten, und auf diesen Charakteristika/Identitäten basiert die zügige Verarbeitung eines Wortes. Außer *orthographischer Identität* haben die Wörter eine *phonologische Identität*, unter der die akustische Form des Wortes verstanden ist und eine *syntaktische Identität*, die sich aus den grammatischen Strukturen zusammensetzt, wenn Wörter in Verbindung zueinander stehen. Die meisten Wörter haben dazu eine *semantische Identität*, die als Sinngehalt eines Wortes zu verstehen ist. Zusätzlich zu den oben genannten Identitäten ist noch die ausgesprochene Form eines Wortes als *artikulatorische Identität* im Gedächtnis gespeichert. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 49-51.)

In den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 wird sowohl das orthographische als auch das phonologische Lesen näher behandelt.

5.2.1 Orthographisches Lesen

Jedes Wort hat eine orthographische Identität; der Begriff *orthographische Identität* deutet auf die Rechtschreibung eines Wortes. Diese orthographischen Identitäten von Wörtern werden als visuelle Bilder in unserem Langzeitgedächtnis gespeichert. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 51.)

Orthographisches Lesen weist wiederum auf das erkennende Lesen hin. Wenn man beim Lesen diesem direkten Weg folgt, wird bei der Erkennung eines Wortes jeweils die orthographische Identität im Gedächtnis, bzw. im Lexikon (vgl. Ehlers 1998, 26) des Lesers aktiviert. Man kann also sagen, dass die Wörter beim orthographischen Lesen als Bilder erkannt werden. Wie bekannt das Wort dem Leser ist und wie angemessen das Wort für den Textkontext ist, hat Einfluss darauf, wie leicht diese orthographische Erkennung geschieht. Bei geschickten Lesern verläuft die orthographische Erkennung eines Wortes sehr schnell und oft bevor die graphemische Erkennung abgelaufen ist – für die orthographische Erkennung eines Wortes reichen nämlich nur ein paar graphemische Hinweise. Nachdem das Wort orthographisch erkannt worden ist und der Leser dadurch Information bekommen hat, wird das Wort semantisch aktiviert, d. h. der Sinngehalt des Wortes wird klar. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 51-52; Moilanen 2002, 95-96.) Je erfahrener man als Leser wird, desto besser wird wahrscheinlich die Repräsentation von Wortbedeutungen, d. h. direkte Assoziationen von graphemischen Merkmalen und Wortbedeutungen werden stärker. (Vgl. Daneman/Reingold³¹ 1993; zitiert nach Richter/Christmann 2002, 38.)

5.2.2 Phonologisches Lesen

Gelingt das orthographische Lesen nicht – wie es oft z. B. am Anfang des Lernens einer Fremdsprache der Fall ist – muss der Leser das phonologische Lesen

³¹ Daneman, M./Reingold, E. (1993), "What eye fixations tell us about phonological recoding during reading". In: *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47, 153-178.

verwenden. Im Vergleich zum orthographischen ist das phonologische Lesen sowohl langsamer als auch mühsamer. (Moilanen 2002, 95.)

Der Begriff *phonologische Kodierung* weist darauf hin, dass die Buchstaben oder die orthographischen Segmente (z.B. Silben) in phonologische Form übertragen werden. Die Kodierung kann entweder nur eine Buchstabeneinheit umfassen oder auf größeren sprachlichen Einheiten basieren. Laut Ehlers (1998, 26) werden „graphemisch-visuelle Informationen mit Hilfe von Regeln in Lautbilder transformiert, für die dann ein Eintrag im Lexikon gesucht wird.“ Ahvenainen/Holopainen betonen, dass dieses Prozessieren automatisch laufen sollte, damit das Lesen gelingen würde. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 53.)

Die *phonologische Aktivierung* bedeutet, dass die ausgesprochene Form des Wortes im phonologischen Gedächtnis gesucht wird. Dies geschieht mit Hilfe der Information, die der Leser durch die orthographische und semantische Erkennung des Wortes bereits bekommen hat. Phonologische Information wird also nicht bei der Erkennung von Wörtern gebraucht, aber sie zählt zu dem Weiterprozessieren des Gelesenen sowie zur Gedächtnisverarbeitung. (Ahvenainen/Holopainen 2000, 52.) Die Basis für die *phonologische Synthese* bilden ein gut funktionierendes Arbeitsgedächtnis und eine gute phonologische Kodierungsfähigkeit. Der Leser muss unterschiedliche sprachliche Einheiten miteinander verknüpfen, d. h. aus Lauten Silben formulieren, aus Silben Wörter bilden usw. Durch die Lautgestalten, die in phonologischer Synthese formuliert werden, wird die *phonologische Identität* des Wortes im Wortschatz gesucht, mit anderen Worten die phonologische Erkennung des Wortes findet statt.

Das phonologische Lesen bzw. die phonologische Strategie wird in der Regel von schwachen und beginnenden Lesern benutzt – für sie ist es nämlich typisch, dass ein Wort Buchstabe für Buchstabe oder Silbe für Silbe prozessiert wird. Für die geschickteren Leser reicht beim Lesen wiederum die orthographische Strategie, weil der semantische Inhalt eines Wortes direkt durch orthographische Hinweise – ohne phonologische Mittel – ersichtlich wird. Das heißt, anstatt phonologischer Information wird die Wortbedeutung mit Hilfe von visueller Information aufgelöst. Trotzdem wenden auch die geschickten Leser die phonologische Strategie ab und zu an, nämlich wenn sie unbekannte oder seltsame Wörter lesen. Zusammenfassend lässt sich feststellen: Wenn es dem Leser nicht gelingt, die orthographische Struktur eines

Wortes zu erkennen, muss er sich auf die phonologische Strategie stützen. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 52-53.)

6 Lese-/Textverstehen

Wie schon während dieser Arbeit ersichtlich geworden ist, werden *das Verstehen* und *das Lernen* als die wichtigsten Ziele des Lesens betrachtet, d. h. der Leser wird bestenfalls das Gelesene verstehen und durch das Lesen etwas lernen – möglicherweise noch Vergnügen dabei erleben (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 54.) Lehmuskallio (1983, 124) deutet darauf hin, dass das Verstehen immer mehr als lediglich das Reproduzieren der Oberflächenstruktur eines Textes bedeutet. Auch Heinemann/Heinemann (2002, 168) erklären, dass mit dem Textverstehen nicht das gemeint ist, dass die Textinformation passiv „in die entsprechende kognitive Repräsentation“ übertragen wird. Was unter dem (Lese-/Text)Verstehen verstanden wird, wird in den folgenden Kapiteln aufgeklärt.

In Kapitel 6.1 werden drei wesentliche Funktionen, *die Interaktion*, *das Verstehen* und *die Interpretation*, in Bezug auf das Lese-/Textverstehen geschildert. Danach werden in Kapitel 6.2 die zum Leseverstehen beitragenden Faktoren sowohl aus der Sicht des Lesers als auch aus der Sicht des Textes dargestellt und schließlich, in Kapitel 6.3, wird das Lernen durch das Lesen eines Textes kurz behandelt.

6.1 Verstehen, Interaktion und Interpretation

Learning to recognize words and learning to comprehend ideas from written text at the level of the phrase, the sentence, or a passage of discourse are not the same thing, [...] Meaningful and syntactic relations between words provide a different level of information to the reader than do words alone. (Gibson/Levin 1976, 392.)

Auch Ahvenainen/Holopainen (2000, 54) betonen, dass das Verstehen auf der Wort-, Satz- und schließlich auf der Textebene ganz verschiedene Angelegenheiten sind. Sie erklären weiter, dass mit dem Leseverstehen jedoch im Allgemeinen genau auf das Textverstehen hingewiesen wird. Gibson/Levin (1976, 400) geben zu, dass die Frage danach, was das Verstehen bedeutet, einem leicht komisch vorkommen kann, weil

alle Menschen die Frage irgendwie beantworten können. Sie erklären das Verstehen folgendermaßen:

We comprehend the meaning of a word, the meaning of a passage of discourse when we apprehend the intention of the writer and succeed in relating his message to the larger context of our own system of knowledge. (Gibson/Levin 1976, 400.)

Wie das Lesen, ist auch das Textverstehen (unabhängig von der Art des gelesenen Textes) immer ein *konstruktiver Prozess*, d. h. außer der Textinformation gebraucht der Leser seine eigenen Informationen bzw. sein Vorwissen, um die Aussage des Verfassers interpretieren zu können und um den Text zu verstehen (vgl. Hurrelmann 2002, 277; Ahvenainen/Holopainen 2000, 54). Der Leser hat also einen Text erst dann wirklich verstanden, wenn er die Textinformation und sein Vorwissen zu einer angemessenen Repräsentation der Sachverhalte, die im Text beschrieben worden sind, integrieren kann (vgl. die Internetquelle A, 14). Diese Sachverhaltsrepräsentation wird laut Kintsch/van Dijk³² (1978) *Situationsmodell* genannt (zitiert nach Internetquelle A, 14). Ehlers (1998, 64) deutet noch darauf hin, dass das Verstehen von Kontexten wie z. B. dem sprachlichen, subjektiv-persönlichen und kulturellen Kontext abhängig ist.

Der Sinngehalt eines Textes entsteht also während der Interaktion bzw. Transaktion zwischen dem Leser und dem Text – ohne Leser gäbe es keine Textinterpretation und ohne Text gäbe es nichts zu interpretieren. Beim Konstruieren des Sinngehalts beachtet der Leser immer, oft unbewusst, die soziale Funktion des zu erwartenden Textes und nimmt dadurch Stellung zum Zusammenhang von Gesagtem, Gemeintem und der Situation. Deswegen enthält das Resultat des Verstehensprozesses immer in einem unterschiedlichen Ausmaß Information als der Ausgangstext. (Vgl. Heinemann/Heinemann 2002, 168). Inferenzen (vgl. Kapitel 4.2.3.1) haben beim Leseverstehen eine Schlüsselrolle; sie erfüllen unterschiedliche Funktionen, sie treten sowohl während des Lesens als auch möglicherweise danach auf und beziehen sich auf größere oder kleinere Einheiten des Textes, z. B. Propositionen (Ehlers 1998, 51).

³² Kintsch, W./van Dijk, T.A. (1978), "Toward a model of text comprehension and production".

In: *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Die Textinterpretationen sind persönlich, was wiederum bedeutet, dass auch die Textbedeutungen relativ sind und vom jeweiligen Leser abhängen. (Vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 54.) Der Textinterpretationsprozess setzt sich also aus der Interaktion zwischen dem Text und dem Leser zusammen, aber wichtige Hintergrundkomponenten für diesen Prozess sind u.a. die kulturelle Umgebung und der historisch-gesellschaftliche Kontext, sowie die Erfahrungen und die Lesegeschichte des Lesers (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 54). Hurrelmann (2002, 277) will noch darauf hinweisen, dass das Textverstehen noch als kulturelle Praxis die Fähigkeit vom Leser verlangt, an Anschlusskommunikationen in sozialer Interaktion mit anderen teilzunehmen.

Das Verstehen kann im Allgemeinen also als ein „Transformieren von sprachlichen Signalen in semantische Strukturen oder Teilstrukturen“ (Heinemann/Heinemann 2002, 168) bezeichnet werden. Weil das Textverstehen ausgerechnet auf semantischer Ebene geschieht, werden die syntaktischen Komponenten dabei schnell wieder vergessen (Heinemann/Heinemann 2002, 168).

6.2 Sicht des Lesers und des Textes

Zum Interaktionsprozess zwischen Leser und Text gehören viele Komponenten, die das Textverstehen wesentlich beeinflussen. Hier wird kurz auf diese Komponenten eingegangen, sowohl aus dem Gesichtspunkt des Lesers als auch aus dem Gesichtspunkt des Textes. Ahvenainen/Holopainen (2000, 54) geben die folgenden Faktoren als solche an, die Einfluss auf den Leseprozess und dadurch auch auf das Textverstehen aus der **Sicht des Lesers** haben sollen:

- Lesemotivation und Interesse am Text
- Vorwissen und Erfahrungen
- Beherrschung der Begriffe, die das Thema umfasst
- Beherrschung der Grundtechnik des Lesens
- Interpretationsfähigkeiten und -fertigkeiten
- Lesesituation

Ehlers weist darauf hin, dass die Informationen bzw. Inferenzen (vgl. Kapitel 4.2.3.1), die der Leser dem „Ausdrücklich-Gesagten“ in einem Text hinzufügt, beim Leseverstehen wichtig sind (Ehlers 1998, 51, 74). Wie aktiv der Leser in Bezug auf

das Produzieren von Inferenzen ist, ist sowohl von den situativen als auch von den kommunikativen Bedingungen abhängig. Wichtige Einflussfaktoren sind laut Ehlers die Aufgabenstellung, Schreibintentionen, Textstrategien, das Interesse und die Motivation. Abhängig von seiner Perspektive und Intention liest der Leser Texte entweder flach oder tiefgehend, und abhängig davon ist wiederum die Zahl der Inferenzen. (Vgl. Ehlers 1998, 74.)

Ahvenainen/Holopainen (2000, 54-55) erwähnen die folgenden Faktoren, die aus der **Sicht des Textes** mit dem Textverstehen verbunden sind und es beeinflussen:

- Vokabular: Länge, Häufigkeit und Schwierigkeitsgrad der Wörter
- Satzstruktur: Länge, Anzahl der Bestimmungen und der Nebensätze, schwierige Strukturen
- Textstruktur: Kohärenz und Kohäsion
- Typographische Lesbarkeit: Schriftart, Rubrizieren, Kapiteleinteilung, Umbruch, Bilder

Ahvenainen/Holopainen (2000, 54) betonen, dass die Textinterpretationen unter verschiedenen Lesern wegen des Einflusses der oben vorgestellten Faktoren in der Tat stark variieren können. Laut Heinemann/Heinemann (2002, 177) kann der Prozess des Textverstehens dann als beendet angesehen werden, wenn der Leser glaubt, dass er das, was er relevant findet, aus dem Text erfasst hat. Außerdem fängt der Leser mit dem Textverstehen eigentlich bereits beim Lesen bzw. bei der Rezeption des ersten Satzes an. Hinsichtlich des Textverstehens ist es aber nicht notwendig, den Text Satz für Satz bis zum Ende durchzuarbeiten (vgl. Heinemann/Heinemann 2002, 178).

Laut Holopainen (2003, 20) ist das Textverstehen eng mit dem Lernen durch Lesen verbunden. In Kapitel 6.3 wird darauf kurz hingewiesen.

6.3 Lernen durch Lesen

Holopainen (2003, 20) stellt fest, dass das Lernen durch das Lesen eines Textes und das Textverstehen oft als eine und dieselbe Sache betrachtet werden. Tatsächlich bildet das Verstehen laut Just/Carpenter³³ (1987) eine wesentliche Komponente beim Lernen durch Lesen eines Textes. Außer dem Lesen setzt das Lernen durch das Lesen

³³ Just, M.A./Carpenter, P.A. (1987), *The psychology of reading and language comprehension*. Newton: Allyn and Bacon.

aber noch tieferes Organisieren und Assoziieren der Information voraus (zitiert nach Holopainen 2003, 20). Obwohl die Fähigkeit des Lesers, die Textinformationen mit Vorwissen und Erfahrungen zu verknüpfen, wesentlich ist, betonen Gibson/Levin, dass mit dem Lernen durch Lesen nicht gemeint ist, dass der Leser den Text auswendig kennen sollte. Statt dessen ist laut ihnen das Wesentliche beim Lernen durch Lesen die Fähigkeit, die Information bzw. das, was durch das Lesen gelernt worden ist, in einer neuen Situation und in einem neuen Kontext weiter zu nutzen. Gibson/Levin deuten noch darauf hin, dass zum Lernen durch Lesen in der Tat viele Prozesse beitragen. (Vgl. Gibson/Levin 1976, 396, 435-436.)

First, the reader must extract the relevant information – what he needs to know. What he has selected must then be assimilated to his previous knowledge and fitted into the system in a meaningful way. He is then in a position to remember it easily and retrieve it when it is wanted. (Gibson/Levin 1976, 436.)

Die selektive Extraktion der Information – die erste Aufgabe des Lesers beim Lernen durch Lesen – deutet u.a. an, dass der Leser weiß, was er will und dass er zielbewusst liest. Wenn richtiges Verstehen das Ziel ist, wird vom Leser laut Gibson/Levin oft verlangt, dass er wirklich denkt und Schlussfolgerungen ziehen kann. (Vgl. Gibson/Levin 1976, 436.)

Wie bereits oben erwähnt wurde, ist es beim Lernen durch Lesen wesentlich, dass der Leser die neue Information, die er durch das Lesen bekommt, auch später in vielfältigen Situationen nutzen kann (vgl. Gibson/Levin 1976, 396). Hinsichtlich des Gebrauchs sowohl neuer als auch bereits früher aufgenommener Information des Lesers berücksichtigen Gibson/Levin (1976, 393) noch die Anschauung des Entwicklungspsychologen Jean Piaget über Assimilation, bei der in die vorhandenen Schemen³⁴ neue Informationen assimiliert werden (vgl. Himberg et al. 1996, 172):

New information is entered in the system in some orderly way, and this is part of comprehending what one reads. This process is analogous to some extent to Piaget's concept of assimilation; new experience "nourishes" the schema, is assimilated to it, and the schema in turn accommodates to the new experience. (Gibson/Levin 1976, 393.)

³⁴ Schema weist auf eine kognitive Einheit hin, „die prototypisches Wissen über Gegenstände repräsentiert.“ (Ehlers 1998, 122.)

Während der Leser aktiv eine Textkonstruktion – entweder in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache – zu erzeugen versucht, wendet er unterschiedliche Strategien an. Im nächsten Kapitel werden sie unter die Lupe genommen.

7 Lesestrategien

Um unterschiedliche Leseaufgaben durchführen zu können und um Texte zu verstehen, gebraucht der Leser Strategien, die auf verschiedenen Hierarchieebenen verlaufen. Er wendet sie auf seine Weise an, was wiederum bedeutet, dass das Verständnis eines Textes durch unterschiedliche Wege erreicht werden kann, und dass der Text abhängig vom jeweiligen Leser möglicherweise unterschiedlich verstanden wird. Wenn verschiedene Strategien zum Verstehen eines Textes angewendet werden, werden dabei qualitativ unterschiedliche Angelegenheiten über denselben Text gelernt (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 55; Ehlers 1998, 77). Abhängig von der jeweiligen Lese-/Lernsituation, von der Zielsetzung und von der Aufgabenstellung können die Strategien flexibel angewendet werden; eine und dieselbe Strategie kann in unterschiedlichen Aufgaben – abhängig z. B. vom jeweiligen Interesse und von der Motivation des Lesers – gebraucht werden. Diese *Flexibilität*, mit der der Leser sein Leseverhalten organisiert, ist nicht nur kennzeichnend für einen guten Leser, sondern sie ist auch ein Merkmal von Strategien. (Vgl. Ehlers 1998, 36-37, 77-79.) Weitere Merkmale der Strategien sind Zweckmäßigkeit, Zielorientierung und Handlungskontrolle (vgl. Ahvenainen/Holopainen 2000, 55). Ob nur die bewusst laufenden Handlungssequenzen für Strategien gehalten werden sollten oder auch die unbewusst und automatisch laufenden, ist umstritten (vgl. Schneider/Weinert³⁵ 1989; zitiert nach Ehlers 1998, 83). Auf jeden Fall hält Ehlers die Differenzierung von Strategien in *bewusstseinsfähige* automatische und *bewusstseinspflichtige* kontrollierende Strategien im Sinne von Pressley/Borkowski/O' Sullivan³⁶ (1985) für überzeugend (zitiert nach Ehlers 1998, 83). Hurrelmann (2002, 50) weist darauf hin, dass das

³⁵ Schneider, W./Weinert, F.E. (Hrsg.) (1989): *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. New York, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

³⁶ Pressley, M./Borkowski, J.G./O'Sullivan, J.T. (1985), "Children's metamemory and the teaching of memory strategies". In: Forrest-Pressley, D.L./MacKinnon, G.E./Waller, T.G. (eds.) (1985), *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando/London: Academic Press, Inc., 111-153.

Konzept der *Lesestrategien* auf alle kognitiven Handlungen, die der Leser *vor*, *während* und *nach* der Rezeption eines Textes durchführt, hinweist.

Ehlers stellt fest, dass beim Lesen sowohl muttersprachlicher als auch fremdsprachlicher Texte zwischen Lesestrategie und *Lesestil* unterschieden werden soll. Der Lesestil weist laut Ehlers (1998, 89) auf solche Verhaltensweisen hin, die während einer Lerngeschichte vorkommen und individuell sowie kulturell bestimmt sind (z. B. großzügiges oder wortwörtliches Lesen). Wie unterschiedliche Lesestrategien, führen auch unterschiedliche Lesestile möglicherweise zu unterschiedlichen Bedeutungsbildungen. Oft werden auch *Taktiken* und *Strategien* voneinander unterschieden (z. B. Miller/Galanter/Pribram³⁷ 1960; zitiert nach Ehlers 1998, 78). Mit Taktiken, z. B. *Lern- und Lesetechniken*, werden elementare kognitive Prozesse (vergleichen, unterstreichen usw.) gemeint. Sie werden als hierarchisch niedriger als Strategien betrachtet und sind an sie angeknüpft. (Vgl. Ehlers 1998, 78-79.)

Obwohl die Kategorisierung der Strategien in der Strategieforschung nicht für eindeutig gehalten wird (vgl. Ehlers 1998, 95), werden die Lesestrategien jedoch üblicherweise in zwei Klassen, *kognitive* und *metakognitive*, eingeteilt. Diese Kategorisierung wird auch in dieser Pro Gradu-Arbeit angewendet. Die erstgenannten Strategien werden zur Durchführung einer Leseaufgabe angewendet, während die letzterwähnten Strategien zur Überprüfung, ob ein Ziel erreicht wurde, gebraucht werden (vgl. Ehlers 1998, 108).

Im Folgenden wird auf die zwei oben beschriebenen Strategieklassen eingegangen: In Kapitel 7.1 werden die kognitiven Lesestrategien behandelt und in Kapitel 7.2 die metakognitiven Lesestrategien. Die beiden Kapitel beruhen vorwiegend auf dem Werk *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis* von Ehlers (1998).

7.1 Kognition und kognitive Strategien

Kognition weist auf das Wissen, dessen Verständnis und dessen Verarbeitung hin (vgl. Lyytinen/Himberg 1998, 167). Wie bereits erwähnt, werden mit kognitiven Strategien die Lesestrategien gemeint, die zur Durchführung einer Aufgabe gebraucht

³⁷ Miller, G.A./Galanter, E./Pribram, K.H. (1960), *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

werden (vgl. Ehlers 1998, 86). Sie bilden eine Folge von Handlungsschritten (und deren Teilhandlungen), können komplex und weit automatisiert sein und werden entweder unbewusst oder bewusst eingesetzt (vgl. Ehlers 1998, 108). Ahvenainen/Holopainen (2000, 55) erklären, dass wenn es dem Leser gelingt, den Text gründlich zu analysieren und interpretieren, über *Tiefprozessieren* (Tiefebene) gesprochen wird. Wenn der Leser wiederum entweder nur physische Charakteristika des Textes oder nur einfache Fakten wahrnimmt, wird die Handlungsweise des Lesers für *oberflächliches Prozessieren* (oberflächliche Ebene) gehalten. Auf diesen zwei qualitativ unterschiedlichen Ebenen wendet der Leser unterschiedliche Strategien an; Strategien, die eine tiefere Verarbeitung zum Ziel haben (deep approach), oder Strategien, die wiederum eine oberflächliche Verarbeitung zum Ziel haben (surface approach). Auf der letzterwähnten Ebene konzentriert der Leser sich also darauf, das Material, z. B. einen Text, zu lernen bzw. sich daran zu erinnern. Auf der Tiefebene richtet der Leser seine Aufmerksamkeit wiederum auf die Aussage, die der Text vermittelt. Der wesentliche Unterschied zwischen diesen zwei Prozessierungsweisen liegt also daran, dass (beim Gebrauch dieser Strategien) qualitativ unterschiedliche Angelegenheiten über den Text gelernt werden; liest der Leser oberflächlich, erfasst er faktische Inhalte oder das, worum es im Text geht, während er bei der tieferen Prozessierungsweise u. a. nach Lösungen sucht, mehr Aspekte sieht und sie unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. (Vgl. u. a. Marton/Säljö³⁸ 1976; zitiert nach Ehlers 1998, 83; Marton³⁹ 1975; zitiert nach Holopainen 2003, 30.) Ahvenainen/Holopainen (2000, 51) weisen noch darauf hin, dass es möglich ist, verschiedene Strategien durch systematisches Lehren zu lernen.

Die Lesestrategie unterscheidet sich von einer Lesetechnik dadurch, dass während es sich bei einer Lesetechnik um ein solches Verhalten handelt, das noch *nicht* vom Leser interpretiert worden ist, eine Lesestrategie auf eine bestimmte Funktion und Intention hinweist. Eine Lesetechnik (z. B. unterstreichen) wird aber eine Lesestrategie, „wenn an die Unterstreichung angeschlossen wird, dass der Leser einen Bezug zwischen der markierten Textstelle und seinen eigenen Erfahrungen herstellt“

³⁸ Marton, F./Säljö, R. (1976), „On qualitative differences in learning I: Outcome and processes“. In: *British Journal of Educational Psychology* 46, 115-127.

³⁹ Marton, F. (1975), „On non-verbatim learning I. Level of processing and level of outcome.“ In: *Scandinavian Journal of Psychology* 16, 273-279.

(Hurrelmann 2002, 50). Wenn bestimmte Lesetechniken direkt beobachtbar sind, z. B. Unterstreichungen oder Markierungen im Text, dann ist es nicht problematisch, Lesestrategien zu erkennen. Wenn sie aber erfragt oder erschlossen werden müssen, stellt es – besonders hinsichtlich der Lesestrategien *während* des Lesens – ein Problem dar. Vieles, was der Leser beim Lesen oder während der Verarbeitung tut, ist ihm nicht immer bewusst oder mitteilbar. (Vgl. Hurrelmann 2002, 50-51.)

Die Rezeptionskompetenz des Lesers, die während der Lesesozialisation entwickelt wird, sowie der aktuelle Kontext der Rezeption (Bedürfnisse des Lesers, seine psychische Situation, das Textangebot) bestimmen, wie die Lesestrategien jeweils gebraucht werden. Neben diesen Faktoren ist auch die Phase, in der der Leser sich im Rezeptionsprozess befindet (z. B. Vorbereitung oder Verarbeitung), ein bestimmender Faktor beim Strategiegebrauch. (Vgl. Hurrelmann 2002, 51-52.)

Ehlers (1998) stellt die folgenden vierzehn kognitiven Strategien des Leseverstehens zusammen:

1.	Reduktive Strategien des Zusammenfassens und Bildens übergeordneter Kategorien mit ihren Komponenten des Auslassens, Auswählens, des Verallgemeinerns, des Bündelns und Integrierens;
2.	Inferierprozesse und strategisches Nutzen der Quellen, auf denen Inferenzen beruhen: Textinformationen, Wissen, Kontextmerkmale, und bei der Bildung thematischer Einheiten: sich stützen auf Schlüsselwörter;
3.	Vorhersagen treffen über das Thema; dabei stützt sich der Leser auf Titel, Anfangs- und Schlusssätze, thematische Wörter, Wissen über Ereignisse, Handlungen, Informationen vom Kontext;
4.	Vorhersagen über weitere Geschehnisse und Informationen. Signalweisend sind Titel und Themasätze am Anfang von Textpassagen; sie erzeugen die Erwartung, dass im folgenden mehr zu dem Thema gesagt wird. Vorhersagen beruhen auf Kenntnissen über die verschiedenen Bereiche (Sprache, Text, Gattung, Welt). Entsprechend muss Wissen aktiviert und aufgaben-/situationsgemäß begrenzt werden;
5.	strukturelle Signale nutzen für die Konstituierung von narrativen und thematischen Einheiten. [...]
6.	den übergeordneten thematischen Einheiten die entsprechenden formalen Kategorien zuordnen;
7.	Strategien für die Aufnahme und Berücksichtigung von Stilmerkmalen auf den verschiedenen Ebenen eines Textes: markierte Wortstellung, Satzbau, ungewöhnliche Lexeme, Metaphern oder Textstrategien;
8.	Strategien des Wissensgebrauchs: Wann kommt welches Wissen in den Prozess? Suche nach relevantem Hintergrundwissen. Verknüpfen von Neuem mit vorhandenem Wissen. Ausschließen, was nicht mit einem angewandten Schema konform läuft und,

	umgekehrt, was nicht mit Textinformationen übereinstimmt. Sind nur Teilinformationen nicht in Übereinstimmung mit dem Schema, muss das Schema erweitert/verändert werden;
9.	Strategien der Aktivierung und Integration von Wissen über Geschichtenabläufe, Argumentationsstrukturen, Erzählkonventionen, Text- und Erzählstrategien;
10.	Strategien, um Kontextinformationen für die Themenbildung zu integrieren. Dazu gehören: kulturelles Wissen [...], Wissen über kulturelle Standardsituationen [...];
11.	Strategien der Informationsbeschaffung;
12.	Problem-Löse-Strategien für Deutungsprobleme;
13.	Elaborationen;
14.	Kulturelle Strategien: Fokussieren auf kulturelle Differenzpunkte oder Gemeinsamkeiten, Suche nach relevanten Informationen für kulturelle Inhalte.

Tabelle 2: Leseverstehensstrategien. (Ehlers 1998, 85.)

Wie die oben vorgestellte Tabelle zeigt, stehen dem Leser abhängig von der jeweiligen Situation (d. h. von der Verstehensaufgabe usw.) viele unterschiedliche Leseverstehensstrategien zur Verfügung. Beim Zusammenfassen eines Textes kann der Leser entweder sogenannte einfache Strategien wie z. B. Fragen und Titel nutzen (vgl. Ehlers 1998, 87), oder komplexe, allgemeine Strategien wie auslassen oder integrieren bestimmter Textteile, gebrauchen. Beim Inferieren und bei der Themabildung kann der Leser sich wieder auf einfache Strategien stützen, d. h. einen Themasatz oder ein Schlüsselkonzept suchen (vgl. Ehlers 1998, 87). Beim Inferieren kann der Leser aber auch entweder sein Wissen oder den Kontext nutzen und bei der Themabildung z. B. wichtige Informationen integrieren oder den Titel des Textes prüfen. Beim Elaborieren kann dem Leser u.a. die Verknüpfung der Textinformationen mit eigenen Erfahrungen helfen, und in Bezug auf den Wissensgebrauch soll der Leser das Neue mit dem Alten verknüpfen. Was das Vorhersagen betrifft, kann der Leser dafür Merkmale wie Titel, Schlussätze und Bilder nutzen. Darüber hinaus kann er den Kontext nutzen und seine Hypothesen prüfen. Aufmerksamkeitsstrategien können sich auch als nützlich erweisen: Achten auf Titel, Anfangssätze, Fragen und Gegensätze. Dazu sollte der Leser Gebrauch machen vom jeweils wesentlichen Wissen und Inferenzen ziehen. Er sollte auch kulturell wichtige Aspekte erfassen und z. B. nach Unterschieden, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten suchen. Schließlich können dem Leser Fragestrategien helfen. (Vgl. Ehlers 1998, 87-89.) Der Strategiegebrauch des Lesers wird noch in Kapitel 8.2.3 und später im empirischen Teil dieser Arbeit diskutiert.

7.2 Metakognition und metakognitive Strategien

Während die kognitiven Strategien zur Durchführung von Aufgaben gebraucht werden, wird durch die metakognitiven Strategien das eigene Leseverstehen kontrolliert. Die Metakognition basiert auf der Einschätzung der folgenden vier Variablen, die in einer Lesesituation voneinander abhängig sind: der *Text*, die *Aufgabe*, das *Wissen über Strategien* und das *Wissen über Personenmerkmalen*. (Ehlers 1998, 108.) Die Metakognition umfasst laut Ehlers zwei Schwerpunkte; der eine ist das *Wissen über das eigene Wissen* (z. B. Das ist mir zu schwierig.), wobei es möglich ist, “ in Distanz treten zu kognitiven Prozessen, um sie zu reflektieren und dergestalt eine Bewusstheit unserer eigenen Aktivitäten während des Lesens, Lernens oder Problemlösens zu erlangen.“ (Ehlers 1998, 92.) Den anderen Schwerpunkt bilden wiederum die *Selbstregulationsmechanismen* beim Lernen, Lesen und Problemlösen (z. B. Planen und Prüfen). (Vgl. Ehlers 1998, 92.)

Aktive Leser bzw. Lerner sind also dazu fähig, ihre Ziele zu definieren, Strategien dafür, wie sie diese Ziele erreichen können, zu entwerfen, die Ergebnisse zu prüfen, ihre Strategien gegebenenfalls abzuändern und deren Effizienz einzuschätzen. Darüber hinaus können sie mit Schwierigkeiten umgehen. Weil ein geschickter Leser/Lerner also seine Lese- bzw. Lernprozesse und das Verfahren, das mit ihnen verbunden ist, versteht (vgl. Brown⁴⁰ 1982; zitiert nach Ehlers 1998, 93), ist es ihm möglich, seine eigenen Aktivitäten zu beaufsichtigen; er weiß, wann und warum welches Verfahren sowie welche Strategien zu gebrauchen sind. Mit anderen Worten weiß er, was jeweils nötig ist, und er gebraucht – abhängig von der Aufgabenstellung und vom jeweiligen Ziel – flexibel unterschiedliche Strategien. (Vgl. Ehlers 1998, 92-93.)

Durch die metakognitiven Strategien kann der Leser also sein eigenes Leseverstehen kontrollieren; er tritt in Distanz zur Leseperformanz und prüft, ob er die Aufgabe gut gelöst hat, ob er versteht, ob er sein Ziel erreicht hat oder nicht, und falls es Probleme beim Verstehen gibt, denkt er darüber nach, wie er sie lösen könnte. Die Vorgänge, die aus der Distanz heraus das eigene Verstehen sowohl reflektieren als auch überprüfen, um es in Bezug auf gewünschte Verstehensziele zu verbessern, zählen zu

⁴⁰ Brown, A.L. (1982), “Learning How to Learn from Reading”. In: J.A. Langer/T. Smith-Burke (eds.), *Reader meets author, bridging the gap: A psycholinguistic and social linguistic perspective*. Newark/N.J.: Dell Publishing Co., 26-54.

den Metakognitionen. (Vgl. Ehlers 1998, 92-93.) Es lassen sich individuelle Unterschiede finden zwischen Lesern in metakognitiven Fähigkeiten hinsichtlich der Überwachung des eigenen Verstehens (z. B. durch Selbstbefragen, Paraphrasieren oder Zusammenfassen) und der adaptiven Fähigkeit, die Lesegeschwindigkeit an die Erfordernisse der Lesesituation anzupassen (vgl. Ehlers 1998, 108).

„Metakognitive Aktivitäten verfolgen zwei Ziele: die Kontrolle und die Steuerung geistiger Tätigkeiten“ (Kluwe/Schlieber⁴¹ 1984; zitiert nach Ehlers 1998, 94). Das ersterwähnte dient dem Zweck, Informationen über die gerade ablaufenden kognitiven Aktivitäten zu erhalten und umfasst die folgenden vier Komponenten (vgl. Ehlers 1998, 94):

1. Feststellen, was man gerade macht und was man sich dabei gedacht hat.
2. Prüfen, wie weit und ob man verstanden hat.
3. Bewerten der eigenen Aktivität.
4. Die Vorausschau auf mögliche alternative Wege der Lösungssuche.

Die Steuerung betrifft wiederum das, wie weit die kognitive Handlung ist, z. B. „Wieviel Zeit und Kraft will ich für die Problemsituation aufwenden?“ (Ehlers 1998, 94). Darüber hinaus ist die Intensität der Verarbeitung, z. B. die Häufigkeit einer Operation, eine Steuerungskomponente. Außer der Kontrolle und Steuerung zählen zu den metakognitiven Aktivitäten noch das Planen und die Evaluation von Endresultaten und Zwischenzielen. Darüber hinaus gehört zu den metakognitiven Komponenten ein emotionaler Faktor; der Leser kann z. B. das Gefühl haben, dass er etwas nicht richtig oder vollständig verstanden hat, obwohl er nicht begrifflich fassen kann, was das Problem ist. (Ehlers 1998, 94-95.) Ehlers listet die metakognitiven Strategien auf folgende Weise auf:

Planen:	Ziele formulieren, Wahl von Lösungsschritten, Festlegen von Strategien, Feststellen von Aufgabenanforderungen
Kontrolle:	Zurückgehen, nach vorne gehen, Selbstbefragen, Verstehensüberprüfung [...], Abändern von Strategien, Prüfen der Qualität von Ergebnissen [...], Prüfen der geplanten Strategien, Identifizieren des eigenen Tuns

⁴¹ Kluwe, R.H./Schlieber, K. (1984), „Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitive Leistungen“. In: Weinert, F.E./Kluwe R.H. (Hrsg.) (1984), *Metakognition Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 31-60.

	[...], Umgehen mit Fehlern beim Verstehen, Anpassen von Strategien an Ziele, Paraphrasieren, Annahmen bestätigen/korrigieren
Steuerung:	Verteilung der Aufmerksamkeit [...], Konzentration auf relevante Aspekte, Wiederholen der Operation, Aufrechterhalten des Prozesses durch anderen Strategieeinsatz, Weitersuchen, Dauer der Ausführung, Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation, Anpassen der Lesegeschwindigkeit
Evaluieren:	Prüfen des Verstandenen, Prüfen am Ziel

Tabelle 3: Metakognitive Strategien. (Ehlers 1998, 98-99.)

Ob eine Handlung für kognitiv oder metakognitiv gehalten werden soll, hängt davon ab, auf welcher Begriffs- und Handlungsebene der Leser sich bewegt. Man soll sich auch daran erinnern, dass Strategien hierarchisch aufeinander bezogen sind. (Ehlers 1998, 97, 108.) Zusammenfassend lässt sich die Differenzierung der kognitiven und metakognitiven Handlungen jedoch z. B. folgendermaßen darstellen: „Kognitiv ist eine Handlung dann, wenn sie direkt auf dem Lernmaterial operiert und in bezug auf eine Aufgabe eine Strategie implementiert.“ (Ehlers 1998, 96.) Durch eine kognitive Strategie wird also ein kognitives Ziel erreicht, z. B. das Wichtige wird vom Unwichtigen getrennt, um den Hauptinhalt des Textes aufzufassen, oder der Kontext wird gebraucht, um ein unbekanntes Wort abzuleiten. Eine metakognitive Handlung bezieht sich wiederum auf den eigenen Lese- und Verstehensprozess – durch eine metakognitive Strategie wird geprüft, ob das Ziel erreicht wurde oder nicht. (Ehlers 1998, 96.)

Im Folgenden wird das Lesen noch im Rahmen des fremdsprachigen Lesens behandelt. Das fremdsprachige Lesen ähnelt gewissermaßen dem muttersprachigen, aber dessen Forschung bietet zusätzliche Aspekte zum komplexen Phänomen des Lesens.

8 Fremdsprachiges Lesen

„Lesen ist einerseits ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen, andererseits ist Spracherwerb die wichtigste Vorbedingung zum Lesen der Fremdsprache.“ (Helbig 2001, 906.) In der Tat ist die Frage, ob fremdsprachiges Lesen stärker eben vom

Lesen oder von der *Sprache* abhängt, umstritten. Auf jeden Fall wird in der fremdsprachlichen Leseforschung davon ausgegangen, dass es eine sprachunabhängige, *universelle Lesefähigkeit* gibt. Dies zeigt sich besonders in Korrelationen beim Lesen der Mutter- und Fremdsprache: Ein guter Muttersprachenleser scheint ein guter Fremdsprachenleser zu sein – und umgekehrt. (Vgl. Ehlers 1998, 121, 180, 184).

Das fremdsprachige Lesen steht in enger Beziehung zum muttersprachigen in dem Sinne, dass den beiden die gleichen Verarbeitungsprozesse zugrunde liegen (Ehlers 1998, 166). Im Vergleich zum muttersprachigen Lesen haben auf das fremdsprachige Lesen aber noch zusätzliche Variablen Einfluss. Die linguistischen Eigenschaften der Ausgangs- und Zielsprache sowie ihre Interaktion prägen das fremdsprachige Lesen und besonders den Transferverlauf von Lesestrategien. Ehlers betont, dass es beim Lesen in einer Fremdsprache auf keinen Fall um eine verschlechterte bzw. reduzierte Version des muttersprachigen Lesens geht, sondern um einen Prozess, der sowohl seine eigene Gesetzmäßigkeit als auch Dynamik hat. (Vgl. Ehlers 1998, 152, 182-183.)

In Kapitel 8.1 wird ein Überblick über die Leseforschung in Bezug auf das fremdsprachige Lesen gegeben. In Kapitel 8.2 wird genauer auf das Lesen in der Fremdsprache eingegangen: In Kapitel 8.2.1 wird das fremdsprachige Lesen kurz mit dem muttersprachigen verglichen, in Kapitel 8.2.2 wird das Lesen und Verstehen behandelt und schließlich, in Kapitel 8.2.3, wird der Strategiegebrauch beim Lesen in der Fremdsprache diskutiert.

8.1 Zur fremdsprachlichen Leseforschung

Das psycholinguistische Modell von Goodman/Smith (vgl. Kapitel 4.2.1) und die Hypothese Goodmans⁴² (1971), dass das Lesen in der Mutter- und Fremdsprache einen identischen Prozess bildet (Universalitätshypothese), haben die fremdsprachliche Leseforschung bedeutend beeinflusst und die Annahme, dass in den beiden Sprachen gleiche Lesestrategien angewendet werden, ist in den 70er und 80er Jahren Gegenstand von vielen empirischen Untersuchungen gewesen, sowohl zum

⁴² Goodman, K.S. (1971), "Psycholinguistic universals in the reading process". In: Pimsleur, P./Quinn, T. (eds.), *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge University Press, 135-142.

Lesen in der Zweit- als auch in der Fremdsprache. (Vgl. Ehlers 1998, 110.) Das Modell ist z. B. von Clarke⁴³ (1980) getestet worden. Clarke hat der Auffassung zugestimmt, dass das Modell von Goodman das Leseverhalten in der Fremdsprache in dem Sinne beschreibt, dass das Lesen – auch fremdsprachiges – „ein Prozess des Hypothesenbildens, -testens, -bestätigens und -zurückweisens ist“ (Ehlers 1998, 112). Die Fertigkeiten des Lesers können von der Mutter- auf eine Fremdsprache transferiert werden, aber die erworbene Sprachkompetenz der Muttersprache beeinflusst wesentlich das Lesen in der Fremdsprache: Nach dieser *sprachlichen Schwellenhypothese* muss der Leser nämlich ein bestimmtes Schwellenniveau (language competence ceiling) der Sprachkompetenz in seiner Muttersprache erreichen, bevor er ein effektiver Leser der Fremdsprache werden kann und bevor es ihm gelingt, die Strategien von der Mutter- auf die Fremdsprache zu transferieren. Andere Forscher haben ihre eigenen Untersuchungen durchgeführt und die Annahme von Clarke unterstützt. Auch sie haben die Schlussfolgerung gezogen: Je besser die Sprachkompetenz des Lesers ist, desto besser wird er als Leser fremdsprachiger Texte. (Vgl. Ehlers 1998, 112-114.) Eine andere Hypothese über das Lesen in einer Fremdsprache bietet die *sprachliche Interdependenz-Hypothese* (u. a. Hudson⁴⁴ 1982). Nach ihr sind kompetente Muttersprachenleser auch beim Lesen in der Fremdsprache besser als schwache muttersprachigen Leser. Die Hypothese besagt, dass die Lesefähigkeiten von der Mutter- auf die Fremdsprache transferieren, und dass die fehlenden Sprachkenntnisse durch sie kompensiert werden können. (Vgl. Ehlers 1998, 115.)

Auch die *Schematheorie* hat die fremdsprachliche Leseforschung und -didaktik bedeutend beeinflusst. In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass beim Verstehensprozess neue Informationen „durch bereits vorhandene Wissensstrukturen ausgewählt, interpretiert und integriert werden“ (Ehlers 1998, 122). Das Verstehen und dessen Grad hängt davon ab, ob der Leser „über ein vom Text intendiertes Schema verfügt und ein vorhandenes Schema aktivieren kann“ (Ehlers 1998, 122). (Vgl. Kapitel 6.3.) In der Schematheorie wird das Lesen also für einen konstruktiven

⁴³ Clarke, M.A. (1980), “The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes with Reading”. In: *The Modern Language Journal*, 64 (1), 203-210.

⁴⁴ Hudson, T. (1982), “The Effects of Induced Schemata on the “Short Circuit” in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance”. In: *Language Learning*, 32 (1), 1-31.

Prozess gehalten (vgl. Ehlers 1998, 129), weil der Leser mit Hilfe der Textinformation und mit seinem Wissen eine Bedeutung für den Text erzeugt. Wie bereits in Kapitel 6.1 festgestellt wurde, wird das Lesen aus heutiger Sicht für einen konstruktiven Prozess gehalten.

Für die Forscher scheint es (schließlich) so zu sein, „dass das Lesen in der Fremdsprache sowohl von der erstsprachig erworbenen Lesefähigkeit als auch von der Fremdsprachenkompetenz abhängig ist.“ (Ehlers 1998, 119.) Brisbois⁴⁵ (1992) hat eine sehr umfangreiche Untersuchung durchgeführt und sie stimmt sowohl der Hypothese zu, dass die Lesefähigkeit in der Muttersprache das fremdsprachige Lesen vorhersagt, als auch die Hypothese, dass auch die Sprachkompetenz darauf Einfluss hat. Für das Lesen in der Fremdsprache sind sowohl sprachspezifische als auch nicht sprachspezifische Prozesse sowie ihre Interdependenz kennzeichnend, und diese beiden Prozesse haben Einfluss auf das fremdsprachige Lesen. (Vgl. Ehlers 1998, 120, 182.)

8.2 Lesen in der Fremdsprache

Laut Helbig (2001, 904) sind Leser irgendeiner Fremdsprache am Anfang gewissermaßen als schwache Leser zu betrachten. Beim Dekodieren kann es nämlich erst dann einen lexikalischen Zugriff (vgl. 4.2.1) geben, wenn eine mentale Repräsentation für die Wörter und die Morpheme erreicht worden ist. Der Wortschatz, d. h. die Bedeutungen und die Verwendung von Wörtern, muss laut Helbig (2001, 905) nicht nur gelernt werden, sondern die Verwendung muss darüber hinaus automatisiert werden. Mit der Zeit werden Routinen geschaffen, durch die „ein rascher Zugriff auf Problemstellungen“ möglich wird, was wiederum das Verstehen erleichtert und es gewandter macht (Ehlers 1998, 215).

Wie bereits in Kapitel 8.1 ersichtlich wurde, ist es dem Leser erst dann möglich, die muttersprachigen Lesefähigkeiten in einer Fremdsprache zu benutzen, wenn er ein bestimmtes Minimum der fremdsprachigen Kompetenz erreicht hat (Ehlers 1998, 180-181). Der Transfer von Strategien läuft auch nicht automatisch von einer Sprache auf eine andere. Die unterschiedlichen Faktoren, die den fremdsprachigen

⁴⁵ Brisbois, J. (1992), *Do first language writing and second language reading equal second language reading comprehension? An assessment dilemma*. Unpublished Phd dissertation. The Ohio State University.

Leseprozess beeinflussen, sind kontextabhängig. (Vgl. Ehlers 1998, 235.) Die folgenden Faktoren haben laut Ehlers (1998, 180) Einfluss auf das Verhalten fremdsprachiger Leser und wirken zusammen auf ihre individuellen Unterschiede: Hintergrundwissen, Textstrukturen, linguistische Merkmale von sowohl Ausgangs- und Zielsprache, Schriftsysteme, Gedächtniskapazität, Fremdsprachenkompetenz, muttersprachige Lesefähigkeit und metakognitive Bewusstheit.

8.2.1 Vergleich zum muttersprachigen Lesen

Obwohl dem Lesen in der Mutter- und in der Fremdsprache die gleichen Verarbeitungsprozesse zugrunde liegen, lassen sich Unterschiede zwischen dem mutter- und fremdsprachigen Lesen hinsichtlich der einzelnen Subkomponentenprozesse (z. B. Worterkennung, syntaktische Analyse) finden (vgl. Ehlers 1998, 166). Helbig (2001, 905) weist darauf hin, dass beim fremdsprachigen Lesen nicht nur der Wortschatz, sondern auch die syntaktischen „Auslöser“ so weit gelernt werden müssen, bis sie automatisch sowohl erkannt als auch verarbeitet werden können – jedenfalls wenn sie notwendige Hinweise für das Verstehen eines Satzes enthalten. Welche von ihnen wann vergeblich sind, ist nach Helbigs Meinung (2001, 905) schwierig zu entscheiden. Dafür, welche syntaktischen Auslöser jeweils für das Verstehen des Gelesenen wiederum notwendig sind, bestimmen laut Helbig (2001, 905) z. B. das inhaltliche Vorwissen, die Grammatikkenntnisse, die text- und satzbedingten Komponente und die Ausgangssprache. Für die Leser einer Fremdsprache ist es charakteristisch, dass sie am Anfang bei der syntaktischen Verarbeitung Strategien gebrauchen, die sie in ihrer Muttersprache gewohnt sind – wenn die gewohnten Strategien die Verarbeitung nicht behindern. Im Laufe des Spracherwerbs werden die Leser jedoch immer mehr solche Strategien anwenden, die für die Zielsprache angemessen sind. (Vgl. Helbig 2001, 904-905.)

Nach Untersuchungen scheint eine Bedingung für das Verstehen sowohl in der Mutter- als auch in einer Fremdsprache die Fähigkeit zu sein, neue Informationen mit dem alten Wissen verknüpfen zu können. Diese Anschauung stammt aus dem Konstruktivismus und wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, wird das Lesen für einen konstruktiven Prozess gehalten. In der Tat ist beim Lesen beider Sprachen die Rolle des Vorwissens (besonders der Hintergrundinformation) relevant – das Vorwissen trägt über den Inhaltsbereich des Textes dazu bei, wie gut und wieviel der Leser

versteht. Beim fremdsprachlichen Lesen ist noch die kulturelle Differenz zwischen dem Text und dem Leser bedeutend, was auch durch verschiedene Untersuchungen getestet worden ist (u. a. Carrell⁴⁶ 1981, 1983, 1984; zitiert nach Ehlers 1998, 123), nach denen das Leseverstehen funktional vom kulturellen Hintergrundwissen abhängig zu sein scheint (vgl. Ehlers 1998, 124).

Die mutter- und fremdsprachigen Leser unterscheiden sich auch in Bezug auf ihre Lesegeschwindigkeit; ein Leser liest in der Fremdsprache nämlich 30% langsamer als in seiner Muttersprache (chronometrischer Aspekt) – seine Fixationsdauer (vgl. 4.2.3.3) liegt höher als beim muttersprachigen Leser (u. a. Bernhardt 1986⁴⁷; zitiert nach Ehlers 1998, 166). Wie beim Lesen in der Muttersprache ist die Rolle des Gedächtnisses auch beim Lesen in der Fremdsprache wesentlich. Nach der Untersuchung von Harrington/Sawyer⁴⁸ (1992) sind nämlich Leser mit hoher Gedächtnisspanne (vgl. 4.2.3.2) dazu fähig, die Leseaufgaben in einer Fremdsprache besser zu lösen. In der Tat haben Geva/Ryan⁴⁹ (1993) Evidenz dafür gefunden, dass das Gedächtnis die fremdsprachige Lesefähigkeit vorhersagt (zitiert nach Ehlers 1998, 172).

8.2.2 Lesen und Verstehen

Wenn beim Lesen die Verarbeitung auf den unteren Ebenen irgendwie gestört läuft, muss der Leser seine Aufmerksamkeit sowohl auf die Worterkennung als auch auf die syntaktische Analyse richten, was dann der semantischen Verarbeitung fehlt und den Leser weiter am Verstehen hindern kann. Deswegen verlassen sich die Leser einer Fremdsprache oft auf Inferieren oder sie übergehen Textteile, um eine unmittelbare

⁴⁶ Carrell, P.L. (1981), "Culture-specific schemata in L2 comprehension". In: R. Orem/J. Haskell (eds.), *Selected papers from the ninth Illinois TESOL/BE annual convention, the first Midwest TESOL conference*. Chicago: Illinois TESOL/BE, 123-132.

Carrell, P.L. (1983), "Three components of Background Knowledge in Reading Comprehension". In: *Language Learning*, 33 (2), 183-207.

Carrell, P.L. (1984), "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications". In: *The Modern Language Journal*, 68, 332-343.

⁴⁷ Bernhardt, E.B. (1986), "Cognitive Processes in L2. An Examination of Reading Behaviors". In: J. Lantolf/A.Labarca (eds.), *Delaware Symposium on Language Studies: Research on Second Language Acquisition in the Classroom Setting*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 35-50.

⁴⁸ Harrington, M./Sawyer, M. (1992), "L2 Working Memory Capacity and L2 Reading Skill". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 25-38.

⁴⁹ Geva, E./Ryan, E.B. (1993), „Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages“. In: *Language Learning*, 43 (1), 5-42.

Sinnentnahme zu schaffen – die aber nicht unbedingt korrekt ist. Es ist typisch, dass diese „kompensatorischen Rate- und Vermeidungsprozesse“ (Helbig 2001, 905) automatisch eingesetzt werden und deshalb führen sie nicht immer zu einem gestörten Leseprozess. Wie sinnvoll die Prozesse sind, hängt viel von sowohl der Situation als auch von der Aufgabe ab. Einerseits können sie bei der Vertrautheit mit dem Textinhalt erfolgreich sein, andererseits können sie aber zu einer völlig fehlgeleiteten Textinterpretation führen. Wenn versucht wird, Kohärenz zu schaffen, kann die falsche Interpretation eines Wortes oder einer Struktur der weiteren Textinterpretation bedeutend schaden. Trotz korrekter Dekodierung kann auch fehlendes inhaltliches Vorwissen zu falschen Interpretationen führen (auch in der Muttersprache), z. B. wenn das Sachgebiet dem Leser unbekannt ist. Bei ungestörter Dekodierung geschieht die Sinnentnahme ähnlich wie beim Lesen der Muttersprache. (Vgl. Helbig 2001, 905.) In der mutter- und fremdsprachigen Forschung werden die folgenden „Zielkompetenzen“ des Lesens unterschieden (Ehlers 1998, 234):

1. Automatisierung in der Buchstaben-, Worterkennung und im lexikalischen Zugang; kontextfreie Worterkennung.
2. Prozesse, die zur Bildung und Integration propositionaler Einheiten führen: semantisches und propositionales Enkodieren, einschließlich der dafür erforderlichen syntaktischen Analyse.
3. Bilden mentaler Modelle unter Anwendung von Verstehensstrategien und Wissensschemata und hohen Anteilen von Inferenzen.
4. Förderung von Flexibilität, d. h. entsprechend den eigenen Zielperspektiven, Interessen, der Aufgabenstellung, dem Textmaterial und der Situation sein Leseverhalten anpassen können: Lesegeschwindigkeit, Ressourcen- und Aufmerksamkeitsverteilung und Anwendung von Lesestrategien zur Durchführung von Aufgaben.
5. Anwenden metakognitiver Strategien des Planens, Überwachens, Bewertens und Regulierens eigenen Verstehens und Verlagerung der Aufmerksamkeit zwischen Automatismen und Kontrollprozessen.
6. Textadaptive Fähigkeiten, d. h. Lesestrategien textsortenspezifisch auswählen und anwenden.
7. Erwerb kultureller Codes für die Interpretation von Texten.
8. Aufbau von kulturellem Wissen.

Zur konstruktiven Leistung des Lesers zählt außer dem Hinzufügen inferierter Informationen also auch die Fähigkeit, flexibel auf unterschiedliche Situationen zu reagieren, „indem der Leser nach Wissensdaten sucht, seine Relevanzkriterien ins Spiel bringt und wieder ändert, den Blickpunkt verlagert und nach Alternativen sucht.“ (Ehlers 1998, 131.) Zwischen dem Text und dem Leser findet dabei

vielfältiger Perspektivenwechsel statt sowie z. B. „Herbeiziehen von externem Wissen und Zusammenfügen verschiedener Wissens Elemente“, bis eine einleuchtende Interpretation gefunden wird (Ehlers 1998, 131). Die Perspektive des Lesers hinsichtlich dem Text bestimmt nicht nur, wie er die (Lese-)Aufgaben interpretiert, sondern auch „die Dauer und die Intensität, mit der er sich ihnen zuwendet: Was ihn berührt, anspricht, angeht und worüber er verfügt, beeinflusst seine Wahrnehmung und seine Verstehensaktivitäten.“ (Ehlers 1998, 204.) Wenn der Leser eine Leseaufgabe nicht erledigen kann, wird sie ein Problem, d. h. das Lesen kann auch für einen Problemlöseprozess gehalten werden. Allerdings ist die Formulierung sowie das Erfassen des Problems oft wichtiger als die Lösung. (Vgl. Ehlers 1998, 202.)

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie Strategien in Bezug auf fremdsprachiges Lesen angewendet werden.

8.2.3 Zum Strategiegebrauch

In der Forschung hinsichtlich des fremdsprachigen Lesens werden Lesestrategien hierarchisch betrachtet und infolgedessen jeweils in zwei Kategorietypen geteilt: Strategien, die sich auf die Wort- und Textebene beziehen (u.a. Hosenfeld et al.⁵⁰ 1981). Sie sind allgemeine Verstehens- und lokale sprachbezogene Strategien (Block⁵¹ 1986), globale und lokale (Carrell⁵² 1989), daten- und wissensgeleitete Strategien (Davis/Bistodeau⁵³ 1993) und Strategien für das Konstruieren von Bedeutungen oder für die Überwachung des eigenen Verstehens (Johnston⁵⁴ 1983) (zitiert nach Ehlers 1998, 138).

Die kognitiven Strategien (vgl. Kapitel 7.1) spielen eine evidente Rolle auch bei der Verarbeitung der Fremdsprache. Die metakognitiven (zusammen mit den affektiven und sozialen) Strategien (vgl. Kapitel 7.2) bilden wiederum Bedingungen für das

⁵⁰ Hosenfeld, C./Arnold, V./Kirchofer, J./Laciura, J./Wilson, L. (1981), „A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies“. In: *Foreign Language Annals*, 14, 415-422.

⁵¹ Block, E. (1986), „The Comprehension Strategies of Second Language Readers“. In: *TESOL Quarterly*, 20, 263-494.

⁵² Carrell, P. L. (1989), „Metacognitive Awareness and Second Language Reading“. In: *The Modern Language Journal*, 73, 121-134.

⁵³ Davis, F.B./Bistodeau, L. (1993), „How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols“. In: *The Modern Language Journal*, 77, 457-471.

⁵⁴ Johnston, P. (1983), *Assessing reading comprehension*. Newark, D. E.: International Reading Association.

effiziente Lernen einer Fremdsprache. Das Hintergrund- bzw. Vorwissen hat einen ersichtlichen Einfluss auf das Strategieverhalten des Lesers, und die Strategietypen und -kombinationen hängen jeweils vom Leser ab. Nach Hosenfelds Untersuchungen scheinen die erfolgreichen Leser u. a. folgende Strategien beim fremdsprachigen Leseprozess zu gebrauchen (vgl. Kapitel 7.1.): „Behalten der Bedeutung einer Passage, Lesen in umfassenderen Phrasen, unwichtige Wörter übergehen und die Bedeutung aus dem Kontext erraten, [...] Titel lesen und daraus Schlüsse ziehen [...]“ (Ehlers 1998, 138). Für den schwächeren Leser ist wiederum typisch, dass er Satzbedeutungen vergisst, Wort für Wort oder in kurzen Phraseneinheiten liest und selten Wörter übergeht (Ehlers 1998, 138). Barnett⁵⁵ (1988) hat seinerseits besonders den Gebrauch der „guten“ Lesestrategien in Bezug auf die Textebene überprüft: Verwendung des Kontextes um Wortbedeutungen abzuleiten und auf der Basis von Kontextinformationen inferieren und Vorhersagen treffen (Ehlers 1998, 139). Dieser Untersuchung lag die Vermutung zugrunde, dass die Leser, denen es gelingt, den Kontext beim Lesen zu nutzen, mehr verstehen als Leser, die diese Strategie nicht anwenden. In der Tat zeigten die Ergebnisse u.a., dass die Probanden, die den Kontext sowohl betrachteten als auch sich daran erinnerten, mehr von dem verstanden, was sie lasen. (Vgl. Ehlers 1998, 138-140, 143, 159-160.)

Im Allgemeinen ist man sich darüber einig, dass der Strategiegebrauch das Verstehen beim Lesen verbessert. Es ist zu empfehlen, Strategien zu lehren und zu entwickeln, weil die Lesefähigkeit hinsichtlich des fremdsprachigen Lesens sich dadurch verbessert; die Untersuchungen haben erwiesen, dass nach einer Weile auch die weniger erfolgreichen Leser dazu fähig sind, Strategien die eher charakteristisch für erfolgreiche Leser sind, anzuwenden. Welche Strategien bzw. Strategiekombinationen für gut oder nützlich gehalten werden, hängt vom jeweiligen Lerner ab. Darüber hinaus ist man sich heute dessen sicher, dass die Leser in der Mutter- und Fremdsprache die gleichen Strategien anwenden, was tatsächlich auf eine sprachunabhängige und transferierbare Lesefähigkeit hindeutet. (Vgl. Ehlers 1998, 144-145.)

In den nächsten Kapiteln wird die empirische Untersuchung dieser Pro-Gradu-Arbeit vorgestellt und ihre Ergebnisse analysiert.

⁵⁵ Barnett, M.A. (1988), “Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2

9 Untersuchungsanlage

Im Folgenden wird auf die empirische Untersuchung über das Lesen, die am 17. April 2008 in einer gymnasialen Oberstufe in Tampere durchgeführt wurde, eingegangen. In Kapitel 9.1 wird die Problemstellung der Untersuchung dargestellt, in Kapitel 9.2 wird über die Probanden berichtet und schließlich, in Kapitel 9.3, wird die Methode bzw. Vorgehensweise der Untersuchung diskutiert.

9.1 Problemstellung

Das Ziel der Untersuchung ist es, das Leseverhalten einiger Schüler, die Finnisch als ihre Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache haben, zu erörtern. Insbesondere sind für die Untersuchung die folgenden Fragen interessant und zentral: Wie sind die Einstellungen der Schüler zum Lesen in ihrer Muttersprache (Finnisch) und zum Lesen in einer Fremdsprache (in diesem Fall Deutsch)? Scheinen die „guten“ Leser der Muttersprache auch in Bezug auf das Lesen und Verstehen fremdsprachiger Texte geschickt und motivierter zu sein als die schwächeren Leser? Welche Strategien wenden die Schüler möglicherweise beim Lesen und Leseverstehen an? Wie korreliert das Lese-/Textverstehen mit dem Strategiegebrauch? Die Kernfragen der Untersuchung bilden also die Einstellungen der Schüler zum Lesen, ihre Lesegewohnheiten, das Lese-/Textverstehen und der Strategiegebrauch.

9.2 Probanden

Als Probanden wurden insgesamt 22 Schüler in einer gymnasialen Oberstufe in Tampere gewählt, die – wie bereits oben erwähnt – Finnisch als ihre Muttersprache hatten und die Deutsch als Fremdsprache (A-Sprache) lernten. Das heißt, sie hatten Deutsch in der Regel bereits seit der Gesamtschule gelernt, auf jeden Fall (was die Kursanzahl betrifft) lernten sie Deutsch als „lange Sprache“. Diese bestimmten Schüler wurden deswegen als Probanden für die Untersuchung gewählt, weil erstens angenommen wurde, dass sie bereits sowohl in ihrer Muttersprache als in der Fremdsprache (Deutsch) recht viele Erfahrungen über das Lernen und Lesen bekommen hatten. Zweitens wurde die Größe der Testgruppe für die Untersuchung für genügend gehalten, d. h. es wurde angenommen, dass man von dieser Gruppe

genug Material für die Untersuchung bekommen würde. Wie bereits erwähnt, setzte sich die Testgruppe aus insgesamt 22 Schülern zusammen, von denen vierzehn Mädchen und acht Jungen waren.

Die Probanden lernten also seit der Gesamtschule Deutsch als Fremdsprache. Von den acht Jungen hatten sieben in der dritten Klasse der Gesamtschule und einer in der fünften Klasse mit dem Deutschlernen begonnen. Von den vierzehn Mädchen lernten wiederum neun seit der dritten Klasse Deutsch und drei seit der fünften. Zwei Mädchen hatten mit dem Deutschlernen erst in der siebten Klasse der Gesamtschule angefangen. Trotzdem ist Deutsch auch für sie A-Sprache gewesen. Das eine von diesen zwei Mädchen hatte im Alter von sechs bis zehn Jahren in Deutschland gewohnt und war dort zur Schule gegangen. Das andere Mädchen hatte Deutsch am Anfang selbständig gelernt und seit der siebten Klasse lernt sie Deutsch als A-Sprache in einer Schülergruppe.

Als ihr Lehrbuch wendeten die Probanden zur Zeit der Durchführung der Befragung das Buch *Genau 6*⁵⁶ an. Das Lehrbuch eignet sich ausdrücklich für Schüler, die Deutsch als A-Sprache lernen. Die Deutschlehrerin der Probanden war der Meinung, dass die Texte in *Genau 6* eher schwierig sind, während die Aufgaben einem ziemlich leicht und einfach vorkommen. Das Lehrbuch wird in dieser Pro-Gradu-Arbeit nicht genauer diskutiert oder vorgestellt, weil es hier weder von besonderem Interesse ist noch eine zentrale Rolle spielt. Mehr Informationen über die Probanden wird in Kapitel 10.1.1 gegeben, in dem einige Hintergrundinformationen über die Probanden angegeben und diskutiert werden.

9.3 Methode bzw. Vorgehensweise

Die Untersuchung wurde in Form einer schriftlichen Befragung durchgeführt. Es handelt sich um eine *Fallstudie* (case study), die sich dazu eignet, detaillierte, intensive Informationen entweder über einen einzelnen Fall oder über eine Menge von Fällen, die im Verhältnis zueinander stehen, zu erbringen. Das heißt, durch eine Fallstudie kann z. B. eine Person oder eine Gruppe – wie in dieser Untersuchung – betrachtet werden. (Vgl. Hirsjärvi et al. 1997, 130.)

⁵⁶ Matschke, A./Rantanen, P./Räsänen, T./Steenbeck, A. (2007), *Genau 6*. WSOY Oppimateriaalit Oy.

In dieser Untersuchung wurde die qualitative Untersuchungsmethode gebraucht, die aber durch quantitative Angaben ergänzt wurde. Die qualitative Methode eignete sich gut für die Analyse der Antworten sowie für die Analyse der Zusammenfassungen, die jeder von den Probanden über einen Artikel schreiben sollte. Auch Ehlers stellt fest: „Eine qualitative Auswertung von Textwiedergaben gibt mehr Einblick in die Komplexität des Verstehensprozesses und der verschiedenen Faktoren, die zu Fehlern oder zu individuellen Lesarten führen, als eine quantitative“. (Ehlers 1998, 137.) Darüber hinaus konnte man durch die qualitative Methode die Unterschiede der Probanden als Leser berücksichtigen. Wie oben bereits erwähnt, wurden aber bei der Analyse der Antworten auf die Fragen der Fragebogen auch quantitative Angaben gebraucht, denn die Befragung enthielt viele Fragen mit unterschiedlichen Einstufungen. Das heißt, die Anzahl verschiedener Antworten unter den Probanden wurde jeweils auch quantitativ betrachtet.

Die Untersuchung und ihre Durchführung wird im Folgenden vorgestellt bzw. diskutiert, während die Untersuchungsergebnisse später, in Kapitel 11, dargestellt und analysiert werden.

10 Durchführung der Untersuchung

Wie bereits früher erwähnt, wurde die Untersuchung in Form einer schriftlichen Befragung, die sich aus zwei Teilen zusammensetzte, durchgeführt. Der Teil I umfasste Instruktionen für die Befragung und einige Fragen, durch die einige Hintergrundinformationen über die Probanden gesammelt wurden. Dazu zählte in Teil I ein Fragebogen. Der Teil II bestand wiederum aus einem Artikel, dessen Inhalt die Probanden auf Finnisch zusammenfassten, und aus Fragen zum Text (Fragebogen II). Der Teil I der Befragung zielte in erster Linie darauf, das Leseverhalten der Probanden sowohl in Bezug auf das muttersprachige als auch auf das fremdsprachige Lesen zu erläutern. Durch den Teil II wurde wiederum versucht, das Leseverstehen und den Strategiegebrauch der Probanden zu prüfen.

Die zwei Teile der Befragung wurden den Probanden nacheinander und nicht auf einmal ausgehändigt, damit sie ihre Antworten auf die Fragen in Fragebogen I nicht mehr ändern konnten, nachdem sie die Fragen in Fragebogen II beantwortet hatten – mit anderen Worten, damit der Grad des Verständnisses hinsichtlich des Textes im

Teil II auf die Beantwortung der Fragen im Teil I keinen Einfluss haben konnte. In den Fragebogen sollten die Probanden unterschiedliche Fragen beantworten: An vielen Stellen handelte es sich um Fragen mit Einstufungen, an einigen Stellen gab es wiederum Multiple-Choice-Fragen und an anderen offene Fragen, d. h. die Probanden sollten in ihren eigenen Worten die Fragen beantworten. Diese drei Antworttypen werden allgemein in Befragungen angewendet. (Vgl. z. B. Hirsjärvi et al. 1997, 194.)

Auf alle Fragen der Befragung (die alle auf Finnisch formuliert waren) konnten die Probanden auf Finnisch antworten. Finnisch wurde statt Deutsch deswegen zur Sprache der Untersuchung gewählt, weil es die Muttersprache der Probanden ist und in dem Sinne allen die gleichen Möglichkeiten in Bezug auf die Fragen und ihre Beantwortung bot. Mit anderen Worten, es wurde gedacht, dass die Ausgangsposition für die Befragung (hinsichtlich der Sprache) auf diese Weise für alle gleich wäre, und die Sprache weder das Verständnis der Fragen noch ihre Beantwortung behindern würde.

Für die ganze Befragung hatten die Probanden insgesamt 45 Minuten Zeit. Die meisten waren mit der Befragung nach zirka 30 Minuten fertig, was auch vor der Durchführung der Befragung angenommen wurde. Einige Probanden brauchten wiederum etwas mehr Zeit, die ihnen auch geboten wurde. Nach 45 Minuten waren jedoch alle mit der Befragung fertig.

Die Fragebogen werden in den Kapiteln 10.1.2 und 10.2.2 genauer unter die Lupe genommen.

10.1 Teil I

Im Folgenden wird der erste von den zwei Teilen der Untersuchung vorgestellt. Das Kapitel 10.1.1 konzentriert sich auf die Instruktionen, die die Probanden zuerst, d. h. vor der Befragung, lasen. Darüber hinaus stellt das Kapitel die Hintergrundinformationen dar, die von den Probanden ebenfalls vor der eigentlichen Befragung gesammelt wurden. In Kapitel 10.1.2 wird dann auf den Fragebogen I eingegangen.

10.1.1 Instruktionen für und Hintergrundinformationen über die Probanden

Als Instruktionen in Bezug auf die Befragung wurde den Probanden erstens erklärt, dass die Befragung sich aus zwei Teilen, deren Fragen sich auf Lesen und

Leseverstehen richten, zusammensetzt. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass die Probanden nicht „zu lange“ über ihre Antworten nachdenken sollen, sondern antworten, was ihnen zuerst einfällt. Es wurde angenommen, dass solche Antworten in der Regel die „echtsten“ Antworten bieten würden. Wie bereits früher erwähnt, wurde für die ganze Befragung zirka 30 Minuten berechnet. Doch wurde den Probanden für die Befragung schließlich 45 Minuten Zeit angeboten, weil es für einige nötig war.

Es wurde auch betont, dass es relevant wäre, alle Fragen zu beantworten. Darüber hinaus wurde den Probanden erklärt, dass die Hintergrundinformationen und die Antworten auf die Fragen völlig konfidentiell behandelt werden. Darüber wurden die Probanden informiert, damit sie die Befragung nicht für irgendwie bedrückend halten würden. Die Probanden interessierten sich für die Befragung und wollten gerne wissen, für welchen Zweck sie durchgeführt wurde. Ihnen wurde dann erklärt, dass die Befragung für eine Untersuchung einer Pro Gradu-Arbeit erledigt wird. Dass die Befragung für diesen Zweck durchgeführt wurde, kann einen positiven Einfluss auf den Grad der Motivation der Probanden gehabt haben. Keiner von den Probanden sagte seine/ihre Teilnahme an die Befragung ab – statt dessen konzentrierten sie sich eher intensiv darauf.

Nachdem die Probanden die Instruktionen gelesen hatten, sollten sie im Formular gewisse Hintergrundinformationen angeben. Es wurde erstens nach dem Namen gefragt, aber den Probanden war es auch möglich, statt des Namens ein Pseudonym anzuwenden, wenn sie ihren eigenen Namen nicht verraten wollten. Die Namen bzw. die Pseudonyme wurden in den Formularen deswegen für nötig gehalten, weil es auf diese Weise möglich war, die Antworten ein und derselben Person auf die Fragen in den zwei Fragebogen miteinander zu vergleichen. Darüber hinaus wurde nach der Muttersprache, nach dem Geschlecht und dem Alter der Probanden gefragt. Nach der Muttersprache wurde gefragt, damit man sich sicher sein konnte, dass die ganze Testgruppe in der Tat Finnisch als ihre Muttersprache hatte. Dies war für diese Untersuchung relevant. Zusätzlich wurden Informationen darüber gesammelt, in welchem Alter die Probanden mit dem Deutschlernen begonnen haben und welche Note sie in ihrem vorherigen Zeugnis sowohl in Finnisch als auch in Deutsch erhalten hatten. Schließlich wurde danach gefragt, ob sie eine längere Zeit, z. B. einen Urlaub, in einem deutschsprachigen Land verbracht hatten. Dies wurde deswegen für relevant

gehalten, weil ein längerer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land wahrscheinlich einen Einfluss auf die Deutschkenntnisse der Probanden gehabt hätte. Wie bereits in Kapitel 9.2 erwähnt wurde, hatte ein Mädchen vier Jahre in Deutschland gewohnt und war dort zur Schule gegangen, was man auch an ihren Antworten deutlich bemerkte. Die Geschlechtsgliederung und das Alter, seit dem die Probanden Deutsch lernen, kamen auch bereits in Kapitel 9.2 vor. Das Alter der Probanden lag zur Zeit der Untersuchung zwischen 17 und 18 Jahren: Von den 14 Mädchen waren fünf 17 Jahre alt und neun 18 Jahre alt. Von den acht Jungen waren wiederum vier 17 Jahre alt und ebenfalls vier 18 Jahre alt.

Durch die oben vorgestellten Fragen wurde also versucht, den Hintergrund der Probanden etwas zu erläutern. Wie bereits in Kapitel 6 erklärt wurde, stehen beim Lesen viele unterschiedliche Faktoren im Hintergrund (z. B. die Erfahrungen des Lesers), die das Lesen, das Leseverhalten und das Leseverstehen beeinflussen.

Die Notenverteilung der Probanden wird im Folgenden mit Hilfe von Diagrammen dargestellt. Die Noten sind für diese Untersuchung deswegen relevant, weil sie das Niveau der Probanden als Sprachenlerner widerspiegeln. Zuerst wird auf die Notenverteilung der Mädchen eingegangen:

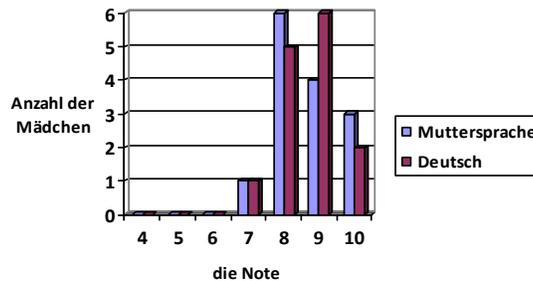


Abbildung 1: die Noten (Mädchen)

Wie dem oben dargestellten Diagramm zu entnehmen ist, verteilen sich die Noten in der Muttersprache und im Deutschen unter den Mädchen so, dass ein Mädchen in der Muttersprache die Note 7, sechs Mädchen die Note 8, vier Mädchen die Note 9 und drei Mädchen die Note 10 in ihrem vorherigen Zeugnis erhalten hatten. In Bezug auf Deutsch verteilen sich die Noten wiederum so, dass ein Mädchen die Note 7, fünf die Note 8, sechs die Note 9 und zwei die Note 10 bekommen hatten. In vier Fällen war die Deutschnote eine Note niedriger als die Note in der Muttersprache, in drei Fällen war sie höher als die Note der Muttersprache (in einem Fall zwei Noten, in zwei

Fällen eine Note höher), und meistens, d. h. in sieben Fällen, gleich. Im Durchschnitt war sowohl die Note der Muttersprache als auch die in Deutsch 8,6. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Sprachkenntnisse der Mädchen auf einem relativ hohen Niveau lagen.

Das Diagramm hinsichtlich der Noten der Jungen sieht wiederum wie folgt aus:

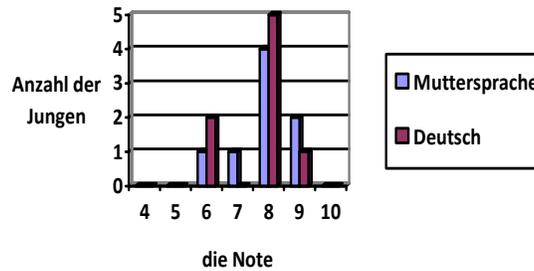


Abbildung 2: die Noten (Jungen)

Was die Noten der Jungen betrifft, sehen sie hinsichtlich der Muttersprache so aus: ein Junge hatte die Note 6, ein Junge die Note 7, vier Jungen die Note 8 und zwei Jungen die Note 9 in ihrem vorherigen Zeugnis erhalten. In Bezug auf Deutsch verteilten sich die Noten wiederum auf folgende Weise: Zwei Jungen hatten die Note 6, fünf die Note 8 und ein Junge die Note 9 erhalten. In drei Fällen war die Deutschnote niedriger als die Note der Muttersprache (in zwei Fällen eine Note und in einem Fall zwei Noten niedriger). In einem Fall war sie (zwei Noten) höher als die Note der Muttersprache, und in vier Fällen gleich. Im Durchschnitt war die Note der Muttersprache 7,6 und die Deutschnote 7,9. Die Durchschnittsnote in Deutsch lag bei den Jungen also etwas höher als die Note der Muttersprache. Wenn die Noten der Mädchen und Jungen zusammenfassend in demselben Diagramm dargestellt werden, dann sieht das Diagramm folgendermaßen aus:

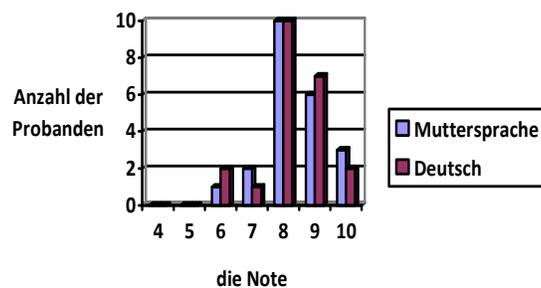


Abbildung 3: die Noten (die ganze Gruppe)

Die Durchschnittsnote der ganzen Testgruppe war in Bezug auf die Muttersprache 8,4 und in Bezug auf Deutsch 8,3. Wie die Noten zeigen, handelte es sich um eine Schülergruppe, deren Niveau sowohl als Lerner der Muttersprache als auch des Deutschen als Fremdsprache tatsächlich relativ hoch lag.

Schließlich wurden die Probanden danach gefragt, ob sie eine längere Zeit, z. B. einen Urlaub, in einem deutschsprachigen Land verbracht hatten. Diese Frage wurde deswegen gestellt, weil angenommen wurde, dass ein längerer Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land vermutlich sowohl die Zusammenfassung des Artikels als auch die Antworten auf die Fragen über den Artikel beeinflussen würde. Wie bereits in Kapitel 9.2 festgestellt wurde, hatte ein Mädchen mehrere Jahre in Deutschland gewohnt und war dort zur Schule gegangen. Zudem hatte ein Mädchen eine Woche in Deutschland verbracht. Sonst hatten die Probanden keine persönlichen Erfahrungen über einen Aufenthalt in irgendeinem deutschsprachigen Land.

Als die Probanden die Instruktionen gelesen hatten und die ersten Fragen (Hintergrundinformationen) beantwortet hatten, fingen sie an, sich mit dem Fragebogen I zu beschäftigen. Er wird im Folgenden vorgestellt.

10.1.2 Fragebogen I

Der erste Fragebogen, der in der Untersuchung angewendet wurde, diente dem Zweck, das Leseverhalten der Schüler sowohl in Bezug auf ihre Muttersprache als auch auf die deutsche Sprache zu erörtern. Der Fragebogen setzte sich aus insgesamt sieben Fragen zusammen, die auf Finnisch formuliert waren. Von diesen sieben Fragen waren die ersten vier Fragen mit Einstufungen versehen – es handelte sich jeweils um eine Skala von eins bis fünf. Die Fragen 5 und 6 waren wiederum Multiple-Choice-Fragen mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten. Auf die letzte Frage des Fragebogens I mussten die Probanden wiederum selbst eine Antwort formulieren.

Das Ziel der ersten zwei Fragen war es herauszufinden, für wie angenehm – auf einer Skala von eins (sehr unangenehm) bis fünf (sehr angenehm) die Probanden das Lesen in ihrer Muttersprache und auf Deutsch halten. Die Fragen 3 und 4 hatten wiederum damit zu tun, wie schwierig oder leicht die Probanden das Lesen sowohl in ihrer Muttersprache als auch auf Deutsch finden. Ebenfalls in Bezug auf diese Fragen gab es eine Skala von eins (sehr schwierig) bis fünf (sehr leicht), auf der die Antworten

der Probanden abzulesen sein sollten. Durch diese ersten vier Fragen wurde also versucht, einen Überblick über die Einstellungen der Probanden zum Lesen zu bekommen, was wiederum deswegen als relevant angesehen wurde, weil die Einstellungen die weiteren Antworten gewissermaßen bestimmen könnten.

Bei der Frage 5 handelte es sich darum, wie oft die Probanden während des Lesens (eines deutschsprachigen Textes) dazu tendieren, das weitere Geschehen des Textes vorherzusagen versuchen. Die gleiche Frage (auf Englisch) hat auch z. B. Barnett (1988) in ihrer Untersuchung angewendet. Die Untersuchung zielte darauf, den Lesestrategiegebrauch von fast 300 Studenten zu erläutern (vgl. Ehlers 1998, 139). Statt einer Skala von eins bis fünf wurde bei der Frage 5 das Multiple-Choice-Verfahren angewendet, d. h. es gab vier Antwortmöglichkeiten, von denen **a** 'oft', **b** 'manchmal', **c** 'fast nie' und **d** 'nie' bezeichnete. Die Antworten a und b bei dieser Frage sollen laut Barnett (1988) darauf hinweisen, dass die Probanden in der Tat diese Lesestrategie gebrauchen (zitiert nach Ehlers 1998, 139).

Bei der Frage 6 wurden die Probanden danach gefragt, wie oft sie beim Lesen im Text zurückgehen müssen, entweder um ihn zu verstehen oder um ihn besser zu verstehen. Zurückgehen in einem Text kann auch zum Strategiegebrauch zählen (vgl. Ehlers 1998, 208-209.) In diesem Zusammenhang muss man noch das Konstruktions-Integrationsmodell von Kintsch erwähnen, worauf bereits früher in dieser Arbeit, in Kapitel 4.2.1, hingewiesen wurde. Nach dem Modell muss der Leser nämlich im Text in dem Fall zurückgehen, wenn es ihm nicht gelingt, die neuen Informationen an die alten zu assimilieren, um zwischen einem neuen Wort und dem vorhergehenden Kontext eine Sinnbeziehung zu erzeugen. Darüber hinaus kann die Frage 6 sowohl auf die Gedächtniskapazität der Probanden als auch auf die Augenbewegungen (weil Sakkaden auch rückwärts auftreten) hindeuten (vgl. Kapitel 4.2.3.2, 4.2.3.3). Es wurde wiederum sowohl nach der Situation hinsichtlich der Muttersprache als auch hinsichtlich des Deutschen (durch Fragen mit gleichen Antwortmöglichkeiten wie bei der Frage 5) gefragt.

Schließlich wurden die Probanden in Fragebogen I danach gefragt, ob sie – wieder in der Muttersprache und auf Deutsch – ihrer eigenen Meinung nach Wort für Wort oder eher großzügig lesen. Das Ziel dieser Frage war es herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß sie sich ihres eigenen Leseverhaltens bewusst sind, ob ihr

Verhalten abhängig von der Sprache des Textes unterschiedlich ist, und welche von diesen zwei Lesestilen die Probanden ihrer eigenen Meinung nach bevorzugen.

Nachdem die Probanden diese sieben oben beschriebenen Fragen beantwortet hatten, fingen sie mit dem Lesen des Artikels an, und die Instruktionen und der Fragebogen I wurden eingesammelt. Die Antworten auf die Fragen des ersten Fragebogens werden in Kapitel 11 behandelt und analysiert.

10.2 Teil II

Im Folgenden werden der Versuchstext und der Fragebogen II geschildert. Sie werden noch später in dieser Arbeit, in Kapitel 11, genauer diskutiert und analysiert.

10.2.1 Der Artikel „Gegenstand der Woche: der Stiel“

Als Versuchstext für die Untersuchung wurde ein Artikel über Eisstäbchen auf den Internetseiten des Goethe-Instituts, unter der Überschrift 'Jetzt Deutsch lernen', gewählt. Das Goethe-Institut stellt sich im Internet folgendermaßen vor:

Das Goethe-Institut ist das weltweit tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland: [...] Mit unserem Netzwerk aus Goethe-Instituten, Goethe-Zentren, Kulturgesellschaften, Lesesälen sowie Prüfungs- und Sprachlernzentren nehmen wir seit über fünfzig Jahren weltweit zentrale Aufgaben der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik wahr. (Internetquelle E.)

Der Artikel „Gegenstand der Woche: der Stiel“ wurde deswegen für die Untersuchung gewählt, weil er ein authentischer deutscher Text war. Mit anderen Worten, es wurde hinsichtlich der Untersuchung für relevant gehalten, dass es sich um einen solchen Text handelte, der nicht für ein Lehrbuch aufgearbeitet war. Darüber hinaus war die Absicht, einen Text, der den Probanden unbekannt war, zu gebrauchen. Man hätte auch irgendeinen anderen authentischen Text in der Untersuchung gebrauchen können, aber man kam zu dem Schluss, dass dieser Artikel (vorwiegend sein Thema, sein Wortschatz und seine Länge) für die Untersuchung angemessen war. Es wurde angenommen, dass ein authentischer Text die Probanden auch mehr motivieren würde, als ein Text aus irgendeinem Lehrbuch. Mit anderen Worten, der Artikel bot etwas Anderes als ein Lehrbuch. Vor der Befragung wurde von der Deutschlehrerin der Probanden und von einer weiteren Deutschlehrerin derselben gymnasialen

Oberstufe sichergestellt, dass der Versuchstext nicht zu schwierig für die Probanden war.

In Bezug auf den Texttyp handelte es sich bei dem Artikel um einen *deskriptiven* Text. Für einen solchen Text ist es laut Holopainen (2003, 38) typisch, dass er viele Einzelheiten darüber, was im Text geschildert wird, enthält. Holopainen (2003, 38) weist noch darauf hin, dass in diesem Fall bei der Rezeption der Informationen, die der Text enthält, das Vorwissen und die bisherigen Erfahrungen des Lesers eine wichtige Rolle spielen. (Vgl. z. B. Kapitel 4.2.3.1.)

Das Thema des Artikels, die Eisstäbchen, wurde als neutral verstanden, d. h. es wurde angenommen, dass der Artikel nicht bevorzugt Mädchen oder Jungen einspricht, sondern von allen gleich aufgenommen werden könnte. Weiter wurde gedacht, dass das Thema der ganzen Testgruppe mehr oder weniger bekannt sei und jede(r) wahrscheinlich irgendeine Vorstellung über Eisstiele hätte. Der Artikel stellte dar, warum bei der Eisherstellung in Deutschland bereits seit vielen Jahrzehnten Stiele aus Buchenholz angewendet werden und wie die Stiele vorher waren. Darüber hinaus wurde im Artikel sowohl darüber diskutiert, wie viele Eisstiele die Deutschen pro Person in einem Jahr verwenden, als auch darüber, wozu die Stiele außer zur Eisherstellung gebraucht werden.

Hinsichtlich des Artikels wurden den Probanden die folgenden Wörter (ins Finnische übersetzt) als Hilfsmittel gegeben: *Kunststoff*, *Buchenholz*, *Splinter*, *verderben*, *Haftfähigkeit* und schließlich *Stöckchen*. Die Übersetzungen dieser Wörter wurden den Probanden deswegen gegeben, weil angenommen wurde, dass diese Wörter sonst Schwierigkeiten verursachen könnten. Darüber hinaus wurde gedacht, dass die Vertrautheit mit diesen Wörtern (oder die Fremdheit dieser Wörter) einen Einfluss auf das Lesen des Artikels und weiter auf das Leseverstehen der Probanden hätte. Die Probanden sollten den Artikel ohne sonstige Hilfsmittel (z. B. Wörterbücher) lesen, und danach eine kurze Zusammenfassung darüber auf Finnisch schreiben. (Obwohl durch die über den Artikel geschriebenen Zusammenfassungen in erster Linie das Leseverstehen überprüft wurde, wurde darauf geachtet, dass der Schwierigkeitsgrad des Textes nicht auf einem zu hohen Niveau liegt, und deswegen wurden als Hilfsmittel einige Übersetzungen ins Finnische für zweckmäßig gehalten.) Die Zusammenfassungen, die die Probanden über den Artikel schrieben, werden in

Kapitel 11 diskutiert und analysiert. Vor der Analyse der Untersuchungsergebnisse wird noch im nächsten Kapitel auf den Fragebogen II eingegangen.

10.2.2 Zusammenfassung des Artikels und Fragebogen II

Wie bereits im vorigen Kapitel festgestellt wurde, schrieben die Probanden über den Artikel eine Zusammenfassung auf Finnisch. Als Hinweis wurde gegeben, dass die Zusammenfassung zirka 60-80 Wörter enthalten sollte. Die Anzahl der Wörter war für diese Untersuchung im Grunde genommen nicht relevant, sondern sie wurde in erster Linie deswegen angegeben, damit die Probanden keine zu langen Zusammenfassungen schreiben würden. Im Durchschnitt war die Länge der Zusammenfassungen 62 Wörter. Unter den Mädchen war die Länge der Zusammenfassungen durchschnittlich 65 Wörter, während die Zusammenfassungen der Jungen im Durchschnitt 56 Wörter enthielten. Einer der Probanden hatte die Zusammenfassung leider nur in einem Satz geschrieben und ein Proband schrieb einfach „En ymmärrä yhtään mitään“ (Ich verstehe gar nichts). In der Regel schrieben die Probanden die Zusammenfassungen jedoch gründlich und auf eine solche Weise, dass sie dem Ziel der Aufgabe entsprachen. Auch die Zusammenfassungen werden in Kapitel 11 behandelt und analysiert.

Den Fragebogen II füllten die Probanden zum Schluss aus, d. h. nachdem die Zusammenfassung fertig war. Die Fragen dieses Fragebogens konzentrierten sich in der Regel auf das Lese-/Textverstehen und auf den Strategiegebrauch der Probanden. Während der Fragebogen I sich aus sieben Fragen zusammensetzte, gab es im Fragebogen II insgesamt 11 Fragen, von denen eine eine Frage mit Einstufung, drei Multiple-Choice-Fragen und die restlichen sieben offene Fragen waren. Zuerst wurden die Probanden durch eine offene Frage danach gefragt, wie sie das Thema des Artikels fanden, d. h. ob sie es z. B. interessant oder uninteressant fanden. Danach sollten die Probanden wiedergeben, wie leicht oder schwierig der Text ihrer Meinung nach war. Als Skala wurden wieder die Nummern von eins bis fünf angewendet (1= sehr schwierig, 5= sehr leicht). Weiter wurde die Testgruppe danach gefragt, welche Faktoren (z. B. der Wortschatz) ihrer Meinung nach das Schwierigkeitsniveau des Artikels beeinflussten. Die drei ersten Fragen hatten also wieder mit den Einstellungen bzw. Meinungen der Probanden zu tun.

Als Nächstes (Frage 4) wurde versucht, herauszufinden, welche Strategien die Probanden gebraucht hatten, um den Text zu verstehen, während die Frage 5 sich wiederum damit beschäftigte, wie gut oder schlecht die Probanden ihrer eigenen Meinung nach den Artikel verstanden hatten. Hier wurden Antwortmöglichkeiten, von denen **a** 'gut', **b** 'relativ gut', **c** 'mittelmäßig', **d** 'relativ schlecht' und **e** 'schlecht' bedeutete, angewendet.

Die Form der letzten sechs (offenen) Fragen war so, dass es sich jeweils um eine Textstelle des Artikels handelte, deren Bedeutung die Probanden erkennen und auf Finnisch aufschreiben sollten. Sie sollten auch beschreiben, woran sie die Bedeutung jeweils erkannten bzw. woraus sie sie schlossen. Das Ziel dieser Fragen war es erneut, Informationen über den Strategiegebrauch der Probanden zu bekommen und herauszufinden, wie bewusst sie möglicherweise Strategien anwenden, und zwar welche. Näheres zum Fragebogen II und zur Analyse der Antworten wird im folgenden Kapitel dargestellt.

11 Analyse der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die Befragung vorgestellt und analysiert. Bei der Analyse des Untersuchungsmaterials werden die Antworten der Probanden evaluiert, d. h. es handelt sich um eine *Outputevaluierung* (*tuotosarviointi*) (vgl. Holopainen 2003, 40). Das Kapitel 11 ist nach den zentralen Fragen der Untersuchung in mehrere Unterkapitel aufgeteilt worden. Zuerst wird auf das Leseverhalten der Probanden eingegangen.

11.1 Leseverhalten

Durch die sieben Fragen des Fragebogens I wurde in erster Linie versucht, das Leseverhalten der Probanden, d. h. ihre Einstellungen zum Lesen sowie ihre Lesegewohnheiten, zu erläutern. Die Antworten werden in den Kapiteln 11.1.1 und 11.1.2 analysiert.

11.1.1 Einstellungen zum Lesen

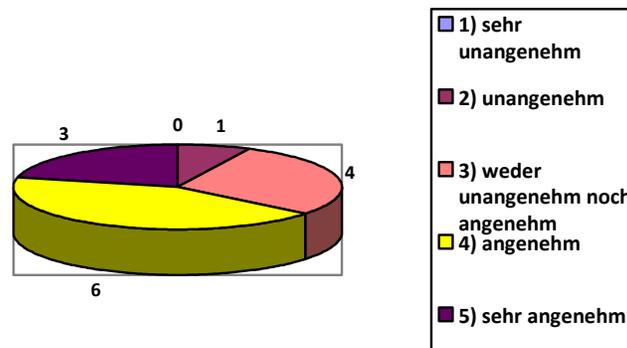
Im Fragebogen I dienten die ersten vier Fragen dem Zweck, die Einstellungen der Probanden zum Lesen (sowohl hinsichtlich des muttersprachigen Lesens als auch des

deutschsprachigen) herauszufinden. Wie bereits in Kapitel 10.1.2 festgestellt wurde, wurde hinsichtlich dieser vier Fragen jeweils eine Frage mit Einstufung, d. h. eine Skala von eins bis fünf, angewendet. Die Antworten auf die Fragen 1 bis 4 wurden sowohl in Bezug auf Mädchen und Jungen als auch in Bezug auf die ganze Testgruppe behandelt.

Um die Ergebnisse möglichst deutlich darzustellen, werden sie auch durch Diagramme veranschaulicht. Zuerst werden die Fragen 1 und 2, die damit zu tun haben, für wie angenehm die Probanden das mutter- und fremdsprachige Lesen tatsächlich halten, behandelt.

11.1.1.1 Wie angenehm ist das Lesen?

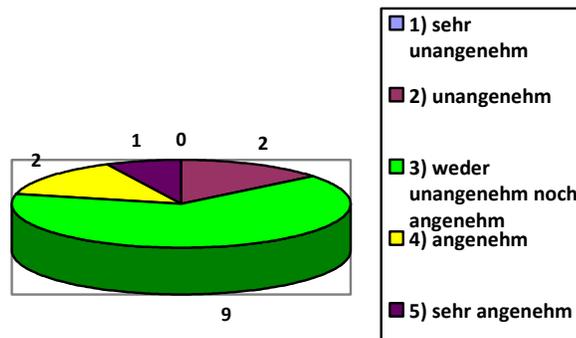
In Bezug auf die Frage 1: *Kuinka miellyttävää lukeminen mielestäsi on äidinkiellelläsi?* (Für wie angenehm hältst du das Lesen in deiner Muttersprache?) verteilten sich die Antworten der insgesamt 14 Mädchen folgendermaßen: Die meisten (10) waren der Meinung, dass das Lesen in ihrer Muttersprache, d. h. auf Finnisch, entweder angenehm oder sehr angenehm (5 auf der Skala⁵⁷) war. In der Tat war nur eines von den Mädchen der Meinung, dass das Lesen auf Finnisch unangenehm war, und keines hielt es für sehr unangenehm (1 auf der Skala). Die restlichen vier Mädchen fanden das muttersprachige Lesen weder unangenehm noch angenehm (3 auf der Skala). In Form eines Diagramms sehen die Ergebnisse wie folgt aus:



⁵⁷ Bei Fragen mit einer Einstufung von 1 bis 5 wurde im Fragebogen jeweils nur auf die Punkte 1 und 5 schriftlich hingewiesen, z. B. 1= erittäin epämiellyttävää (sehr unangenehm) und 5= erittäin miellyttävää (sehr angenehm). Bei der Analyse wird wiederum auf alle Punkte (1, 2, 3, 4 und 5) auch schriftlich hingewiesen.

Abbildung 4: Einstellungen zum muttersprachigen Lesen (Mädchen)

Wenn man die Ergebnisse hinsichtlich der Frage 2: *Entä kuinka miellyttävää lukeminen mielestäsi on saksaksi?* (Und für wie angenehm hältst du das Lesen auf Deutsch?) mit denen der Frage 1 vergleicht, waren in Bezug auf die Einstellungen der Mädchen gewisse Unterschiede zu sehen, aber doch auch etwas Ähnliches. Keines der Mädchen war nämlich hinsichtlich des Lesens auf Deutsch der Meinung, dass das Lesen sehr unangenehm ist. Das Diagramm hinsichtlich des deutschsprachigen Lesens sieht so aus:

**Abbildung 5: Einstellungen zum fremdsprachigen Lesen (Mädchen)**

Wie das Diagramm zeigt, hielten die meisten Mädchen das Lesen auf Deutsch für weder unangenehm noch angenehm (3 auf der Skala), d. h. sie waren der Meinung, dass es als etwas zwischen diesen zwei Punkten zu bezeichnen ist. Zwei Mädchen empfanden das deutschsprachige Lesen als angenehm und eines als sehr angenehm. Zwei Mädchen waren der Meinung, dass das deutschsprachige Lesen unangenehm war. Als die Antworten der Mädchen einzeln untersucht wurden, stellte sich heraus, dass insgesamt in neun Fällen das muttersprachige Lesen für angenehmer als das fremdsprachige gehalten wurde (was kein überraschendes Ergebnis war), während das fremdsprachige – also deutschsprachige – Lesen doch in zwei Fällen angenehmer als das muttersprachige gefunden wurde. In drei Fällen wurden das finnisch- und deutschsprachige Lesen für gleichermaßen unangenehm oder angenehm gehalten.

Bei den Jungen verteilten sich die Antworten auf die zwei ersten Fragen etwas anders als bei den Mädchen. Von den Jungen war nämlich einer der Meinung, dass das muttersprachige Lesen sogar sehr unangenehm (1 auf der Skala) war, und derselbe Junge hielt ebenfalls das deutschsprachige Lesen für sehr unangenehm. Sonst gab es in Bezug auf die Antworten auf die Fragen 1 und 2 nicht besonders auffällige

Unterschiede im Vergleich zu denen der Mädchen. Die Hälfte der Jungen (4/8) war der Meinung, dass das Lesen auf Finnisch angenehm war, und ein Junge hielt das finnischsprachige Lesen für sehr angenehm. Ein Junge war der Meinung, dass das Lesen auf Finnisch weder unangenehm noch angenehm war, und einer fand es unangenehm. Das Diagramm über die Antworten der Jungen auf die Frage 1 sieht folgendermaßen aus:

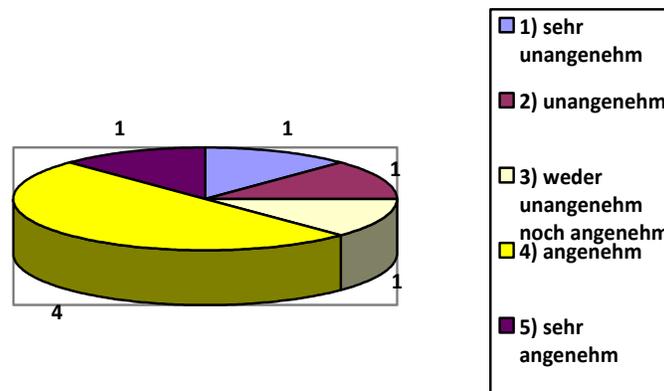


Abbildung 6: Einstellungen zum muttersprachigen Lesen (Jungen)

Die meisten Jungen hielten also das muttersprachige Lesen entweder für angenehm oder sehr angenehm, was auch bei den Mädchen der Fall war. Diese Ergebnisse wurden auch vor der Durchführung der Untersuchung antizipiert, d. h. es war in dem Sinne natürlich, dass das muttersprachige Lesen für angenehmer gehalten wurde als das fremdsprachige, weil man sich beim fremdsprachigen Lesen allgemein mehr Mühe geben muss (vgl. z. B. Kapitel 8.2). Genau wie die meisten Mädchen, waren auch die meisten Jungen (5/8) in Bezug auf das deutschsprachige Lesen der Meinung, dass es weder unangenehm noch angenehm war. Während zwei Mädchen das deutschsprachige Lesen als angenehm und eines sogar als sehr angenehm empfanden, hielt keiner der Jungen es für angenehm oder sehr angenehm. Stattdessen war ein Junge der Meinung, dass das Lesen auf Deutsch unangenehm war, und einer hielt es für sehr unangenehm.

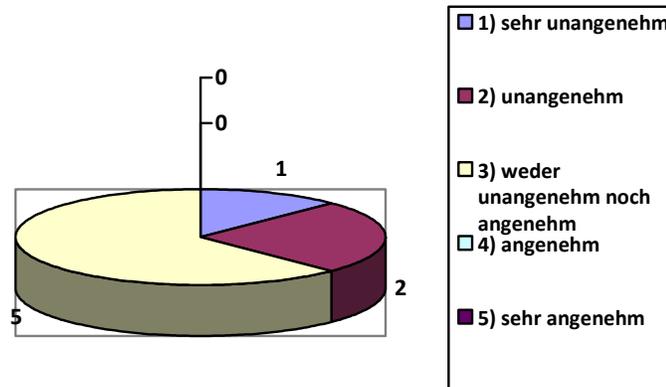


Abbildung 7: Einstellungen zum fremdsprachigen Lesen (Jungen)

Wenn man erneut die Antworten der einzelnen Jungen betrachtet, waren die meisten, also sechs von den insgesamt acht Jungen, der Meinung, dass das muttersprachige Lesen angenehmer ist als das fremdsprachige. Ein Junge hielt aber das deutschsprachige Lesen für angenehmer als das finnischsprachige, und wie bereits erwähnt wurde, hielt ein Junge das mutter- und fremdsprachige Lesen für genauso unangenehm.

Das Diagramm über die Ergebnisse in Bezug auf die Antworten aller Probanden auf die Frage 1 sieht wiederum folgendermaßen aus:

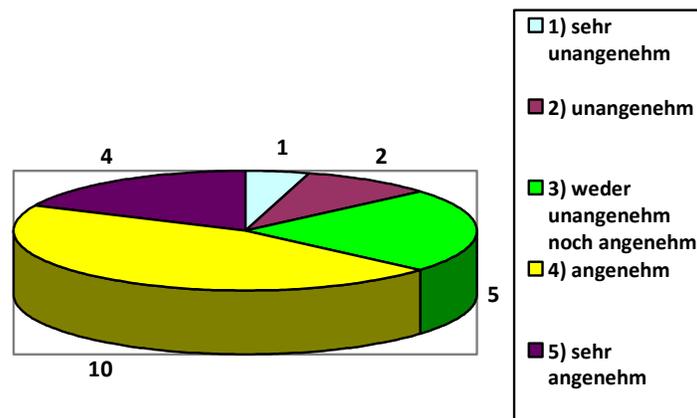


Abbildung 8: Einstellungen zum muttersprachigen Lesen (alle Probanden)

Wie das Diagramm zeigt, war mehr als die Hälfte der Probanden (14/22) der Meinung, dass das Lesen in der Muttersprache entweder angenehm oder sehr angenehm war. Mit anderen Worten können die Probanden als Leser finnischsprachiger Texte durchschnittlich als motiviert bezeichnet werden.

Hinsichtlich des Lesens auf Deutsch (Frage 2) sind die Ergebnisse im Diagramm folgendermaßen darzustellen:

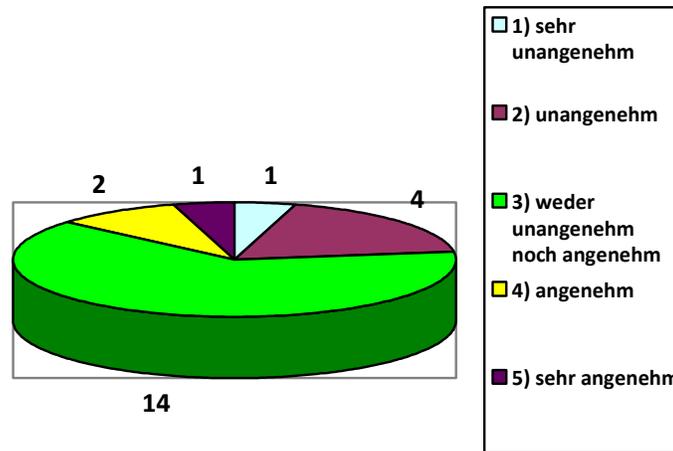


Abbildung 9: Einstellungen zum fremdsprachigen Lesen (alle Probanden)

Wie das Diagramm zeigt, hielten die meisten Probanden (14/22) das deutschsprachige Lesen weder für unangenehm noch für angenehm. Das heißt, ihre Einstellung zum fremdsprachigen Lesen war eher als neutral zu verstehen. Ein Proband empfand aber das Lesen auf Deutsch als sehr unangenehm und vier Probanden als unangenehm. Doch gab es zwei Probanden, die das deutschsprachige Lesen für angenehm hielten und ein Proband, der es für sehr angenehm hielt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Einstellungen der Probanden zum Lesen im Allgemeinen durchschnittlich nicht negativ waren, sondern eher neutral oder positiv. Das war für diese Untersuchung relevant. Das heißt, es wurde angenommen, dass man von motivierten Probanden bzw. von Probanden, die keine negativen Einstellungen zum Lesen haben, wahrscheinlich auch ordentliche Antworten auf die Fragen der beiden Fragebogen bekommen könnte.

11.1.1.2 Wie schwierig/leicht ist das Lesen?

Wie bereits in Kapitel 10.1.2 erwähnt wurde, zielten die Fragen 3 und 4 des Fragebogens I darauf, herauszufinden, für wie schwierig oder leicht die Probanden das Lesen sowohl in ihrer Muttersprache als auch auf Deutsch hielten. Es wurde erwartet, dass die Antworten auf diese Fragen wieder über die Einstellungen der Probanden sowie über ihre Motivation zum Lesen erzählen würden. Wie auch in Zusammenhang mit den Fragen 1 und 2, wird auch hier zuerst auf die Antworten von

den Mädchen eingegangen. Sowohl bei der Frage 3: *Kuinka hankalaa tai helppoa lukeminen mielestäsi on äidinkielelläsi? (Wie schwierig oder leicht ist deiner Meinung nach das Lesen in deiner Muttersprache?)* als auch bei der Frage 4: *Entä kuinka hankalaa tai helppoa lukeminen mielestäsi on saksaksi? (Und wie schwierig oder leicht ist deiner Meinung nach das Lesen auf Deutsch?)* bezeichnete eins 'sehr schwierig', zwei 'schwierig', drei 'weder schwierig noch leicht', vier 'leicht' und fünf 'sehr leicht'.

Von den insgesamt 14 Mädchen waren die meisten (12) der Meinung, dass das Lesen auf Finnisch entweder sehr leicht oder leicht war, während keines es entweder als sehr schwierig oder schwierig bezeichnete. Zwei waren der Meinung, dass das finnischsprachige Lesen weder schwierig noch leicht war. Das Ergebnis wurde im Großen und Ganzen wieder bereits vor der Durchführung der Untersuchung antizipiert. Im Diagramm stellen sich die Ergebnisse auf folgende Weise dar:

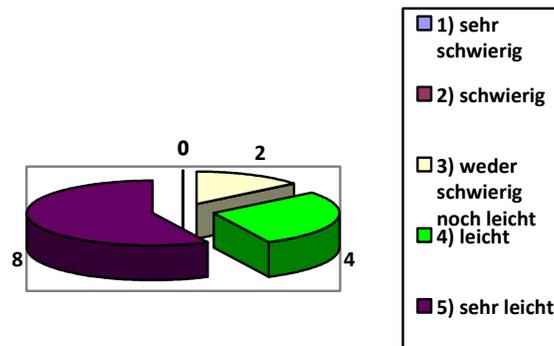


Abbildung 10: Schwierigkeitsgrad des Lesens in der Muttersprache (Mädchen)

Was das fremdsprachige, d. h. deutschsprachige Lesen betrifft, waren die Antworten der Mädchen etwas unterschiedlich, was auch angenommen wurde. Das Lesen auf Deutsch empfanden nämlich sechs Mädchen als schwierig und ebenfalls sechs Mädchen weder als schwierig noch als leicht. Zwei Mädchen waren jedoch der Meinung, dass das deutschsprachige Lesen leicht war. Keines hielt es entweder für sehr schwierig oder für sehr leicht. Das Ergebnis in Form eines Diagramms:

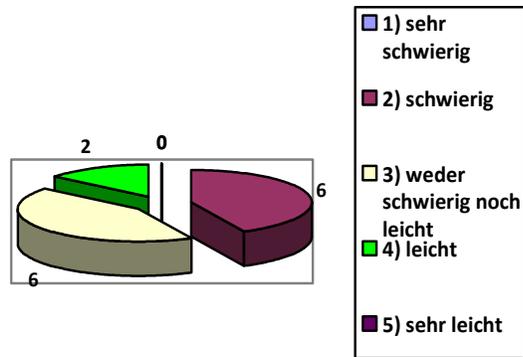


Abbildung 11: Schwierigkeitsgrad des Lesens in der Fremdsprache (Deutsch) (Mädchen)

Das muttersprachige Lesen fanden 11 von den insgesamt 14 Mädchen leichter als das deutschsprachige, was kein unerwartetes Ergebnis war – in der Tat wurde vor der Durchführung der Befragung angenommen, dass alle Probanden das muttersprachige Lesen wahrscheinlich als leichter als das deutschsprachige empfinden würden. Die restlichen drei Mädchen waren ihrerseits der Meinung, dass das deutschsprachige Lesen genauso schwierig oder leicht wie das muttersprachige war, was also gewissermaßen überraschend war.

Alle acht Jungen waren der Meinung, dass das Lesen in der Muttersprache entweder leicht oder sehr leicht war. In Form eines Diagramms:

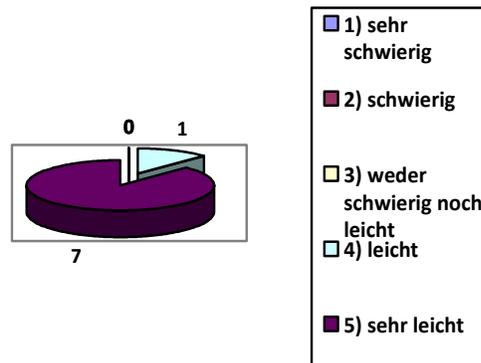


Abbildung 12: Schwierigkeitsgrad des Lesens in der Muttersprache (Jungen)

In Bezug auf das deutschsprachige Lesen waren die Antworten identisch mit denen der Mädchen. Keiner war der Meinung, dass das Lesen auf Deutsch entweder sehr schwierig oder sehr leicht war. Die Hälfte der Jungen fand das deutschsprachige Lesen schwierig und drei waren der Meinung, dass es weder schwierig noch leicht war. Ein Junge hielt jedoch das deutschsprachige Lesen für leicht.

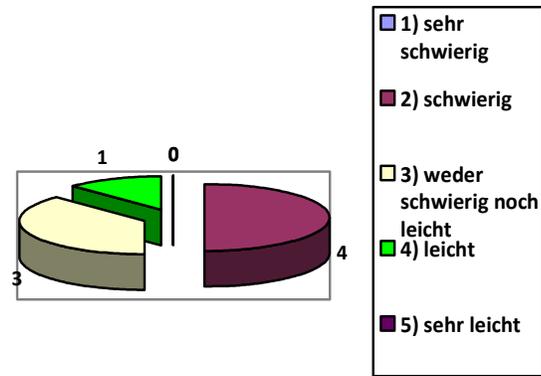


Abbildung 13: Schwierigkeitsgrad des Lesens in der Fremdsprache (Deutsch) (Jungen)

Von den insgesamt acht Jungen waren alle der Meinung, dass das Lesen in der Muttersprache leichter war als auf Deutsch. Dieses Ergebnis entsprach also der Annahme, die man vor der Durchführung der Befragung gehabt hatte. Wenn man die Antworten der ganzen Testgruppe erläutern will, stellen sie sich im Diagramm folgendermaßen dar:

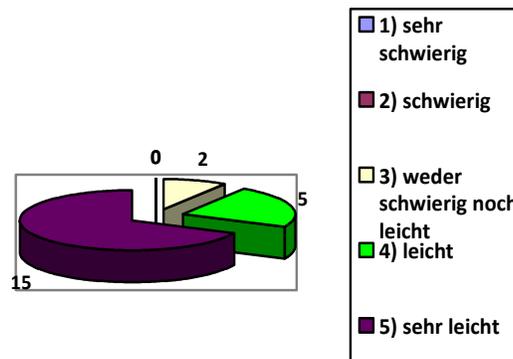


Abbildung 14: Schwierigkeitsgrad des Lesens in der Muttersprache (alle Probanden)

Von allen Probanden waren insgesamt zwei der Meinung, dass das Lesen auf Finnisch weder schwierig noch leicht war, fünf hielten es für leicht und die Mehrheit, also 15 Probanden, empfanden es als sehr leicht. Hinsichtlich des deutschsprachigen Lesens verteilten sich die Anschauungen der Probanden wiederum folgendermaßen:

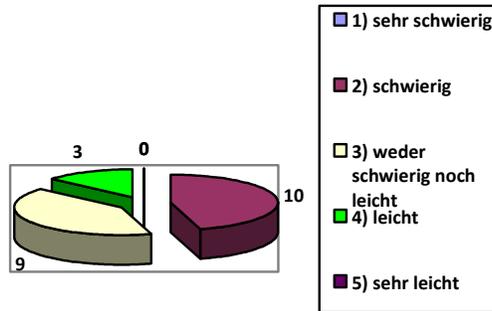


Abbildung 15: Schwierigkeitsgrad des Lesens in der Fremdsprache (Deutsch) (alle Probanden)

Wie das oben dargestellte Diagramm zeigt, hielten von den insgesamt 22 Probanden 10 das deutschsprachige Lesen für schwierig. Neun waren wiederum der Meinung, dass es weder schwierig noch leicht war, und drei Probanden empfanden das deutschsprachige Lesen als leicht. Keiner war der Meinung, dass das deutschsprachige Lesen sehr schwierig oder sehr leicht war.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probanden in der Regel neutrale oder eher positive Einstellungen zum Lesen hatten – sowohl hinsichtlich des muttersprachigen als auch des deutschsprachigen Lesens. Das heißt, die meisten Probanden hielten das Lesen für weder unangenehm noch angenehm (Deutsch) oder für angenehm (Finnisch), und die meisten waren der Meinung, dass das Lesen auf Finnisch sehr leicht war. Das Lesen auf Deutsch hielten die Probanden in der Regel für schwierig oder für weder schwierig noch leicht. Daraus kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass die Probanden gewissermaßen motiviert in Bezug auf die Befragung waren – oder wenigstens, dass sie sie nicht für widerwärtig hielten.

Jetzt werden die Antworten auf die Fragen 5, 6 und 7, durch die versucht wurde, die Lesegewohnheiten (Strategieverhalten) der Probanden zu erläutern, behandelt und analysiert. Wie bereits in Kapitel 10.1.2 erklärt wurde, wurde bei den Fragen 5 und 6 eine Skala von **a** bis **d** angewendet.

11.1.2 Lesegewohnheiten

Durch die Frage 5 (Fragebogen I): *Kun luet saksankielistä tekstiä, kuinka usein huomaat ajattelevasi/ennakoivasi, mitä tekstissä voisi tapahtua/tapahtuu seuraavaksi? (Wenn du einen deutschsprachigen Text liest, wie oft denkst du danach/antizipierst du, was im Text als Nächstes geschehen könnte/geschieht?)* wurden die Probanden also danach gefragt, wie oft sie beim Lesen eines

deutschsprachigen Textes das weitere Geschehen des Textes antizipieren. Als Antwortalternativen wurden die folgenden gegeben: **a** 'oft', **b** 'manchmal', **c** 'fast nie' und **d** 'nie'. Wie bereits in Kapitel 10.1.2 erklärt wurde, wurde angesehen, dass die Antworten a und b auf den Strategiegebrauch hinwiesen.

Die Antworten verteilten sich unter den Mädchen auf folgende Weise: Zwei waren der Meinung, dass sie oft antizipieren, mehr als die Hälfte (9 Mädchen) waren der Meinung, dass sie das manchmal tun, drei stellten fest, dass sie es fast nie tun, und kein Mädchen antwortete mit 'nie' auf die Frage. Die meisten Mädchen tendierten also beim Lesen deutschsprachiger Texte dazu, das weitere Geschehen zu antizipieren. Die Antworten der Jungen waren weitgehend gleich. Von ihnen war keiner der Meinung, dass er das oft tut, aber die meisten, d. h. sechs von den insgesamt acht Jungen, gaben zu, das Geschehen manchmal zu antizipieren. Einer der Jungen stellte fest, er tut das fast nie und einer, dass er das nie tut. In Form eines Diagramms sehen die Antworten der Mädchen und Jungen als Prozentzahlen folgendermaßen aus:

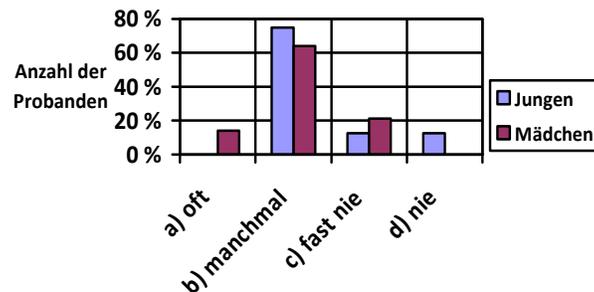


Abbildung 16: Antizipieren beim Lesen deutschsprachiger Texte

Wie bereits in Kapitel 10.1.2 festgestellt wurde, handelte es sich bei der Frage 6: *Kuinka usein joudut lukiessasi palaamaan tekstissä taaksepäin, jotta ymmärtäisit lukemasi/ymmärtäisit lukemasi paremmin?* (Wie oft musst du beim Lesen im Text zurückgehen, um das Gelesene zu verstehen/um das Gelesene besser zu verstehen?) darum, wie oft die Probanden beim Lesen im Text zurückgehen müssen, um den Text entweder zu verstehen oder um ihn besser zu verstehen. Hier wurde sowohl nach der Situation hinsichtlich des Lesens in der Muttersprache als auch nach der Situation in Bezug auf das Lesen auf Deutsch gefragt.

Die Mädchen beantworteten die Frage hinsichtlich des muttersprachigen Lesens so, dass eines von den insgesamt 14 Mädchen der Meinung war, dass es oft im Text zurückgehen muss. Die meisten gaben an, dass sie das entweder manchmal oder fast

nie tun müssen, und ein Mädchen stellte fest, dass es das nie tut. In Bezug auf das Lesen eines deutschsprachigen Textes verteilten sich die Antworten der Mädchen wiederum so, dass insgesamt fünf Mädchen zugaben, oft im Text zurückgehen zu müssen, während die meisten mit „manchmal“ antworteten. Kein Mädchen stellte fest, dass es nie in Texten zurückgehen muss.

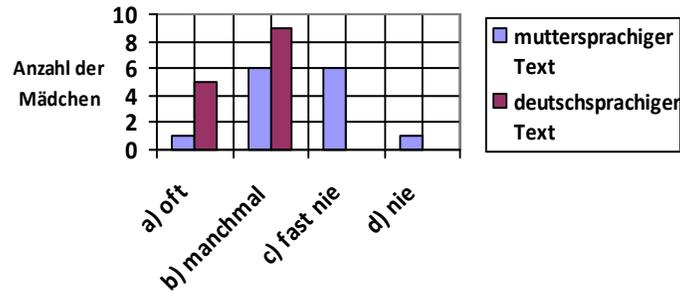


Abbildung 17: Zurückgehen im Text (Mädchen)

Was die Antworten der Jungen hinsichtlich des Lesens in der Muttersprache betrifft, antwortete keiner, dass er oft beim Lesen eines finnischsprachigen Textes im Text zurückgehen muss, zwei waren wiederum der Meinung, dass sie das manchmal tun müssen, die Hälfte (4/8) war der Meinung, dass sie das fast nie tun müssen und zwei stellten fest, dass sie das nie tun müssen. Hinsichtlich des Lesens auf Deutsch ergaben die Antworten wiederum, dass die Hälfte der Jungen zugab, oft im Text zurückgehen zu müssen. Einige waren wiederum der Meinung, dass sie das manchmal tun und einer, dass er das fast nie tut. Keiner stellte fest, dass er nie beim Lesen eines deutschsprachigen Textes im Text zurückgehen muss. Das Diagramm über die Antworten der Jungen sieht so aus:

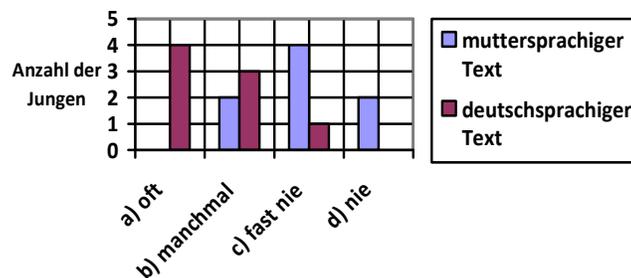


Abbildung 18: Zurückgehen im Text (Jungen)

Während die Mehrheit der Mädchen der Meinung war, dass sie beim muttersprachigen Lesen entweder manchmal oder fast nie im Text zurückgehen

müssen, war die Mehrheit der Jungen der Meinung, dass sie das fast nie tun müssen. Hinsichtlich des Lesens deutschsprachiger Texte stellten die meisten Mädchen fest, dass sie im Text manchmal zurückgehen müssen und fünf antworteten, dass sie das oft tun. Die Hälfte der Jungen war wiederum der Meinung, dass sie beim Lesen deutschsprachiger Texte oft im Text zurückgeht und drei stellten fest, dass sie das manchmal tun. Was die Antworten 'oft' und 'manchmal' betrifft, verteilten sich also die Antworten der Mädchen und Jungen gewissermaßen umgekehrt. Schließlich stellen sich die Antworten der ganzen Testgruppe im Diagramm folgendermaßen dar:

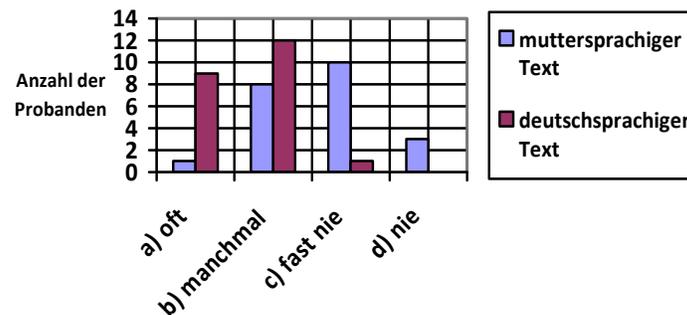


Abbildung 19: Zurückgehen im Text (alle Probanden)

Wie das Diagramm zeigt, waren insgesamt 10 Probanden der Meinung, dass sie fast nie beim Lesen finnsichsprachiger Texte im Text zurückgehen müssen und acht stellten fest, dass sie das manchmal tun. Ein Proband antwortete mit „oft“ und drei „nie“. Hinsichtlich des Lesens deutschsprachiger Texte antwortete mehr als die Hälfte der Probanden mit „manchmal“ und neun stellten fest, dass sie das oft tun. Ein Proband war der Meinung, dass er das fast nie tut. Aus den Antworten ging hervor, dass die Probanden daran gewöhnt waren, in ihrer Muttersprache zu lesen, d. h. sie mussten sich dabei nicht besonders viel Mühe geben. Dieses Ergebnis war wie erwartet. Es wurde vor der Durchführung der Befragung angenommen, dass die Antworten in Bezug auf das deutschsprachige Lesen gewissermaßen unterschiedlich im Vergleich zu denen hinsichtlich des muttersprachigen Lesens ausfallen würden, was in der Tat geschah. Die meisten Probanden gaben nämlich zu, dass sie beim deutschsprachigen Lesen entweder manchmal oder oft im Text zurückgehen müssen, um den Text zu verstehen oder um ihn besser zu verstehen. Dies verlangsamt natürlich den Leseprozess (und belastet auch z. B. das Arbeitsgedächtnis des Lesers). (Vgl. z. B. Kapitel 8.2.1.) Doch hängt es auch vom jeweiligen Text ab, wie oft der Leser beim Lesen im Text zurückgehen muss. Das heißt, je längere Sätze und unbekanntere

Themen, desto mehr Aufmerksamkeit verlangt das Lesen (und desto mehr wird das Arbeitsgedächtnis belastet). Über die Rollen des Vorwissens und Arbeitsgedächtnisses wurde bereits in den Kapiteln 4.2.3.1 und 4.2.3.2 erzählt.

Durch die letzte Frage des ersten Fragebogens: *Luetko tekstejä mielestäsi yleensä lähinnä sanatarkasti VAI suurpiirteisesti/silmäillen?* (Im Allgemeinen, liest du deiner Meinung nach Texte vorwiegend Wort für Wort ODER großzügig?) wurde versucht zu erläutern, wie die Probanden in der Regel lesen – wieder sowohl hinsichtlich der muttersprachigen Texte als auch der deutschsprachigen. Gefragt wurde auch nach den Gründen dafür, warum sie wortwörtlich oder großzügig lesen. Es wurde vor der Durchführung der Befragung angenommen, dass auch diese Frage sowohl etwas über die Lesegewohnheiten der Probanden, genauer gesagt über ihren Lesestil (der laut Ehlers von einer Lesestrategie unterschieden werden sollte), verraten würde. (Vgl. Kapitel 7).

Von den Mädchen waren sogar 12 der Meinung, dass sie finnischsprachige Texte allgemein Wort für Wort lesen und nur zwei stellten fest, dass sie in ihrer Muttersprache eher großzügig lesen. Sie nannten z. B. die folgenden Gründe (auf Finnisch⁵⁸) für das wortwörtliche Lesen der muttersprachigen Texte:

- Että saa paremman kokonaiskuvan. (Damit man einen besseren Überblick bekommt.)
- Siitä on tullut vain tapa, koska haluan muistaa asiat tarkasti. (Es ist einfach deswegen eine Gewohnheit geworden, weil ich mich an die Sachverhalte gut erinnern will.)
- Ettei pikkukohdat jäisi huomaamatta, riippuu kuitenkin tekstistä mitä lukee. (Damit die Einzelheiten nicht unbeachtet bleiben, hängt jedoch vom Text ab, den man liest.)
- Kun ymmärtää kokonaisuuden, voi kiinnittää huomiota pikku detaljeihin. (Wenn man die Gesamtheit versteht, kann man sich auf die Details konzentrieren.)
- Epäilen, että jotain jää lukematta/ymmärtämättä. (Weil ich vermute, dass etwas ungelesen/unverstanden bleibt.)

⁵⁸ Die auf Finnisch aufgeschriebenen Antworten der Probanden wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

Gründe für großzügiges Lesen der finnischsprachigen Texte waren wiederum die folgenden:

- Luen niin tarkasti, että ymmärrän sisällön. (Ich lese genau genug, um den Inhalt zu verstehen.)
- Harvoin tunnen tarvetta lukea todella tarkasti, hahmotan pelkästään silmäilemällä. (Ich finde es nur selten nötig, sehr genau zu lesen, ich nehme wahr, wenn ich einfach großzügig lese.)

Hinsichtlich des Lesens auf Deutsch verteilten sich die Antworten der Mädchen wiederum so, dass insgesamt sechs der Meinung waren, dass sie Wort für Wort lesen und sieben stellten fest, dass sie deutschsprachige Texte großzügig lesen. Ein Mädchen war der Meinung, dass sie deutschsprachige Texte ab und zu Wort für Wort und ab und zu großzügig liest. Gründe für das wortwörtliche Lesen der deutschsprachigen Texte waren z. B.:

- Teksti on helpompi ymmärtää, kun ymmärtää mahdollisimman paljon sanoja. (Ein Text ist leichter zu verstehen, wenn man möglichst viele Wörter versteht.)
- Siitä on tullut vain tapa, koska haluan muistaa asiat tarkasti. (Es ist einfach deswegen eine Gewohnheit geworden, weil ich mich an die Sachverhalte genau erinnern will.)
- Joudun keskittymään enemmän, jotta ymmärrän kunnolla. (Ich muss mich mehr darauf konzentrieren, um ordentlich zu verstehen.)
- Jotta saan kuvan kokonaisuudesta. (Damit ich ein Gesamtbild bekomme.)
- Haluan kehittää sanavarastoa ja tekstin ymmärtämistä. (Ich will meinen Wortschatz und mein Textverstehen verbessern.)

Von den Mädchen haben also sieben festgestellt, deutschsprachige Texte großzügig zu lesen. Gründe dafür waren u.a. folgende:

- Koska en ymmärrä kaikkia sanoja. (Weil ich nicht alle Wörter verstehe.)
- En jaksa etsiä jokaista sanaa sanakirjasta, mitä en tiedä. (Weil ich das nicht schaffe, alle Wörter, die ich nicht kenne, in einem Wörterbuch nachzuschlagen.)
- Yritän mieltää kokonaisuuden, koska on paljon sanoja, joita en tiedä. (Ich versuche, das Gesamtbild wahrzunehmen, weil es viele unbekannte Wörter gibt.)

Von den Jungen stellten fünf fest, dass sie finnischsprachige Texte in der Regel Wort für Wort lesen, während drei der Meinung waren, dass sie sie eher großzügig lesen. Mit anderen Worten ähnelten in dem Sinne die Meinungen der Jungen denen der Mädchen, dass die Mehrheit in beiden Fällen muttersprachige Texte in erster Linie Wort für Wort las. Hinsichtlich des Lesens deutschsprachiger Texte las die eine Hälfte der Jungen (4/8) Texte Wort für Wort und die andere Hälfte großzügig. Gründe für das wortwörtliche Lesen muttersprachiger Texte waren laut den Jungen die folgenden:

- Saa kaiken informaation irti. (Man bekommt dadurch alle Informationen aus dem Text.)
- Että ymmärtää kaiken. (Damit man alles versteht.)
- Jotta oleelliset asiat eivät jää huomaamatta. (Damit die wesentlichen Sachverhalte nicht unbeachtet bleiben.)
- Tottumus. (Eine Gewohnheit.)

Für das großzügige Lesen muttersprachiger Texte gaben die Jungen wiederum folgende Gründe:

- Yleiskäsityksen asiasta saa jo siten. (Man kann auch so einen Überblick über das Thema bekommen.)
- Nopeaa ja helppoa. (Schnell und leicht.)
- Kielessä ei tarvitse keskittyä yksittäisiin sanoihin. (Beim Finnischen braucht man sich nicht auf einzelne Wörter zu konzentrieren).

Gründe für das wortwörtliche Lesen deutschsprachiger Texte waren laut den Jungen diese:

- Muuten ei pysy kärryillä. (Sonst versteht man nicht.)
- Se vaatii keskittymistä. (Man muss sich darauf konzentrieren.)
- Usein joutuu suomentamaan ja keskittymään sanoihin erikseen ymmärtääkseen kaiken. (Oft muss man ins Finnische übersetzen und sich einzeln auf die Wörter konzentrieren, um alles zu verstehen.)
- Jotta oleelliset asiat eivät jää huomaamatta. (Damit die wesentlichen Sachverhalte nicht unbeachtet bleiben.)

Schließlich waren die Gründe für das großzügige Lesen der deutschsprachigen Texte bei den Jungen die folgenden:

- Ei osaa kaikkea. (Weil man nicht alles kann.)
- Ei yleensä niin tärkeää tekstiä verrattuna suomenkieliseen. (Allgemein nicht so wichtige Texte wie die finnischsprachigen.)
- Pääasia että ymmärtää mistä on kyse. (Die Hauptsache ist, dass man versteht, worum es geht.)
- Yksittäiset sanat voivat tuottaa vaikeuksia, mutta kokonaisuus on yleensä helppo hahmottaa. (Die einzelnen Wörter können Schwierigkeiten verursachen, aber das Gesamtbild ist allgemein leicht wahrzunehmen.)

Die Ergebnisse der Frage 7 werden hier noch in Form eines Diagramms dargestellt, um sie noch weiter zu verdeutlichen:

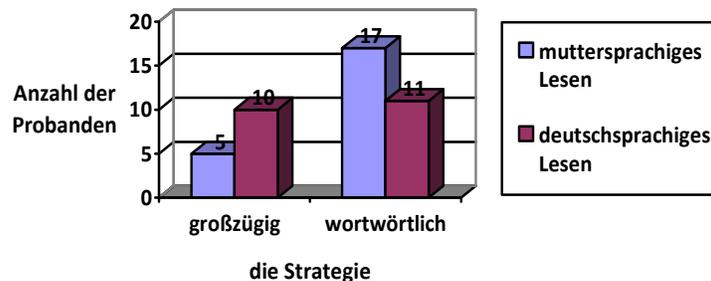


Abbildung 20: Großzügiges und wortwörtliches Lesen

Die meisten Probanden, d. h. 17 von den insgesamt 22, lasen also finnischsprachige Texte in erster Linie Wort für Wort, während nur fünf Probanden sie großzügig lasen. Was die deutschsprachigen Texte betrifft, gebrauchte etwa die eine Hälfte der Probanden (10) den großzügigen Lesestil und die andere Hälfte (11) den wortwörtlichen Lesestil. Zudem hat ein Proband festgestellt, deutschsprachige Texte manchmal großzügig und manchmal wortwörtlich zu lesen – diese Antwort wurde im Diagramm nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse waren gewissermaßen überraschend und unerwartet – in der Tat wurde fast ein gegenteiliges Ergebnis angenommen. Das kommt daher, dass angenommen wurde, die Probanden hätten finnischsprachige Texte deswegen eher großzügig gelesen, weil das muttersprachige Lesen für sie gewandter ist als das fremdsprachige, und weil sie sich in dem Fall beim Lesen nicht so viel Mühe geben müssen. Die Probanden begründeten aber ihre Meinungen so, dass sie es beim Lesen in ihrer Muttersprache erstens für besonders wichtig hielten, dass sie einen ordentlichen Überblick über den Text erhalten. Zweitens konzentrierten

sie sich gerne auf die Einzelheiten des Textes, d. h. sie wollten ihn möglichst gründlich verstehen. Dies erklärte das wortwörtliche Lesen der muttersprachigen Texte, d. h. es ging nicht darum, dass die Probanden den Text sonst nicht verstanden hätten, sondern sie wollten einfach wortwörtlich lesen. In Bezug auf das deutschsprachige Lesen verteilten sich die Ergebnisse auch gewissermaßen unerwartet – doch nicht in so großem Ausmaß, wie bei den Ergebnissen hinsichtlich des muttersprachigen Lesens. Was für überraschend gehalten werden kann, ist dass sogar 45% der Probanden der Meinung waren, dass sie deutschsprachige Texte großzügig lesen. Der Grund dafür, warum dies für etwas überraschend gehalten wurde, ist dass es beim Lesen fremdsprachiger Texte – wenigstens unter schwächeren Lesern – üblich ist, Wort für Wort zu lesen. (Vgl. z. B. Kapitel 8.2.3.) Doch kann das großzügige Lesen des Deutschen unter den Probanden damit zu tun haben, dass das Niveau ihrer Deutschkenntnisse relativ hoch lag und sie bereits seit vielen Jahren Deutsch lernten. Mit anderen Worten waren sie weder als schwache noch beginnende Leser deutschsprachiger Texte zu bezeichnen. In Bezug auf das Lesen deutschsprachiger Texte hielten die meisten Probanden es erstens für besonders wichtig, dass sie den Text im Großen und Ganzen verstehen und zweitens waren viele Probanden der Meinung, dass es das Lesen möglichst wenig stören darf, wenn man nicht alle Wörter eines Textes versteht. Aus diesen Gründen lasen sie deutschsprachige Texte ihrer eigenen Meinung nach eher großzügig.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probanden sich ihrer eigenen Lesegewohnheiten in dem Sinne bewusst waren, dass sie dazu fähig waren, sie (wenn danach gefragt) ordentlich zu begründen. Darüber hinaus war durch die Antworten zu sehen, dass es sich um Probanden, deren Deutschkenntnisse tatsächlich gut waren, handelte.

11.2 Text und Verstehen

Heinemann/Heinemann (2002, 2) betonen, dass Texte sowohl als „Instrumente des kommunikativen Handelns der Menschen“ als auch als „Grundeinheiten der sprachlichen Kommunikation“ zu verstehen sind. Die Erwartungen des Lesers beim Lesen basieren auf der Kognition und der Schätzung der aktuellen kommunikativen Situation und richten sich sowohl auf die zu erwartenden Veränderungen hinsichtlich der Situation als auch auf den zu erwartenden Text bzw. die Textsorte. Auf diese

Weise grenzen die Erwartungen des Lesers die gesamte Rezeptionshandlung des Textes ein und fokussieren das Textverstehen. (Vgl. Heinemann/Heinemann 2002, 168.) Auf das Lese-/Textverstehen der Probanden wird als Nächstes in der Analyse eingegangen. Zuerst werden die Zusammenfassungen, die die Probanden über den Versuchstext schrieben und durch die das Lese-/Textverstehen berücksichtigt wurde, behandelt. Danach wird auf die Antworten auf die Fragen im Fragebogen II eingegangen. Durch die Fragen – die alle mit dem Versuchstext der Befragung zu tun hatten – wurde versucht, herauszufinden, wie die Probanden den Text fanden, wie sie ihn ihrer eigenen Meinung nach und in der Wirklichkeit verstanden, und welche Strategien sie (möglicherweise) dabei gebraucht hatten, um den Text zu verstehen.

11.2.1 Zusammenfassungen des Textes

Wie bereits ersichtlich geworden ist, wurden die Probanden darum gebeten, über den Artikel „Gegenstand der Woche: der Stiel“ auf Finnisch eine Zusammenfassung von zirka 60-80 Wörtern zu verfassen. Durch die Zusammenfassungen wurde erstens kontrolliert, ob die Probanden den Text (im Großen und Ganzen) verstanden hatten. Zweitens wurde geprüft, ob sie den Text entweder oberflächlich oder eher tiefgehend prozessiert hatten – mit anderen Worten handelte es sich auch um den Gebrauch kognitiver Strategien. Das oberflächliche Prozessieren zeigt sich z. B. darin, dass der Leser nur einfache Fakten aus einem Text wahrnimmt, während das Tiefprozessieren sich darin zeigt, dass der Leser den Text gründlich analysiert und interpretiert. Bei diesen unterschiedlichen Handlungsweisen werden unterschiedliche Strategien gebraucht. (Vgl. Kapitel 7.1.) Wie bereits in Kapitel 10.2.2 festgestellt wurde, enthielten die Zusammenfassungen im Durchschnitt 62 Wörter: In Bezug auf die Mädchen war die Länge der Zusammenfassungen durchschnittlich 65 Wörter, während die Jungen Zusammenfassungen von etwa 56 Wörtern schrieben.

Die meisten Probanden hatten den Text ordentlich verstanden und waren dazu fähig, die Angelpunkte des deutschsprachigen Artikels auf Finnisch wiederzugeben. Wie bereits in Kapitel 10.2.2 erwähnt wurde, stellte ein Junge fest, dass er den Text nicht verstanden hatte.

Laut Ehlers (1998, 176-177) steuern die folgenden Faktoren sowohl die Verteilung als auch die Dauer der Aufmerksamkeit des Lesers, und bestimmen auf diese Weise den Interpretationsprozess: Natur der Aufgabe, Vertrautheit mit Textinhalten,

Textstrukturen und Schreibintentionen, emotionale Dimension, Leseziele, Motivation, die interne Prüfinstanz und Instruktionspraxis (Ehlers 1998, 176-177). Wie hier und bereits früher während dieser Arbeit ersichtlich geworden ist, gibt es viele unterschiedliche Faktoren, die das Lesen und das Leseverstehen beeinflussen. Der Text und seine Eigenschaften haben natürlich Einfluss auf den Leser und dadurch auch auf das Verstehen, denn „damit Text und Leser erfolgreich interagieren, müssen Texte entweder das Wissen explizit bereitstellen oder die notwendigen Signale enthalten, um erforderliches Wissen beim Leser zu aktivieren und es ihm zu ermöglichen, sein vorhandenes Wissen aufgabenbezogen zu funktionalisieren.“ (Ehlers 1998, 131.) Es wurde angesehen, dass der Artikel sich auch in dieser Hinsicht gut für die Untersuchung eignete, d. h. er stellte viele Informationen für den Leser bereit, aber ermöglichte auch das Nutzen des Vorwissens, um den Text möglicherweise besser zu verstehen.

Die Zusammenfassungen erwiesen, dass von den insgesamt 22 Probanden sechs den Artikel wahrscheinlich eher oberflächlich prozessiert hatten. Zeichen dafür waren z. B., dass die Zusammenfassungen kurz waren und nicht alle zentralen Informationen enthielten. Zehn Probanden wiederum hatten den Text eher tiefgehend gelesen, was u.a. daraus zu schließen war, dass sie die wichtigsten Punkte des Textes ausführlich wiedergaben. Die Probanden, die den Text wiederum oberflächlich prozessiert hatten, schrieben oft nur vage über den Inhalt des Textes, und deswegen enthielten ihre Zusammenfassungen nicht alle die wichtigsten Punkte des Artikels, sondern nur einige. (Vgl. Kapitel 7.1.) Vier Probanden hatten den Text etwas schwach verstanden, d. h. sie hatten unterschiedliche Textstellen im Artikel mehr oder weniger falsch verstanden und nur kurze Zusammenfassungen (oder keine) geschrieben⁵⁹.

11.2.2 Thema und Schwierigkeitsgrad des Textes

Nachdem die Probanden den Text gelesen hatten und darüber eine Zusammenfassung geschrieben hatten, sollten sie die Fragen im Fragebogen II beantworten. Bei der Frage 1: *Miten kuvailisit tekstiä – oliko sen aihe mielestäsi kiinnostava, tylsä, tms.?* (Wie würdest du den Text beschreiben – war das **Thema** deiner Meinung nach interessant, langweilig, oder Ähnliches?) wurden die Probanden also danach gefragt,

⁵⁹ Zu Beispielen von unterschiedlichen Zusammenfassungen des Artikels (oberflächliches und tiefgehendes Prozessieren), siehe Anhang II.

wie ihnen das Thema des Textes vorkam. Von den insgesamt 14 Mädchen war die Hälfte der Meinung, dass das Thema interessant war. Ein Mädchen stellte fest, dass das Thema ziemlich interessant war, zwei hielten es für ziemlich langweilig und zwei für langweilig. Ein Mädchen stellte fest, dass das Thema seiner Meinung nach nicht besonders interessant war und eines sogar, dass es verworren war. Ihre Meinungen begründeten die Mädchen z. B. auf die folgenden Weisen:

Ziemlich langweilig/langweilig:

- Sisälsi aika paljon faktaa. (Enthielt relativ viele Fakten.)
- En ole kiinnostunut jäätelötikuista. (Ich interessiere mich nicht für Eisstiele.)
- Liian pikkutarkasti keskitytty eri ominaisuuksiin. (Es wurde sich zu genau auf verschiedene Eigenschaften konzentriert.)

Ziemlich interessant/interessant:

- En ole ennen ajatellut, miksi jäätelöissä on tikku ja mistä se tulee. (Ich habe nie daran gedacht, warum es einen Stiel im Eis gibt und woher er stammt.)
- Sai uutta tietoa tutusta aiheesta. (Man erhielt neue Information über ein bekanntes Thema.)

Verworren:

- Vaikea aihe, outo sanasto. (Schwieriges Thema, seltsamer Wortschatz.)

Von den Jungen waren die meisten (5/8) der Meinung, dass das Thema des Textes entweder interessant oder ziemlich interessant war. Ein Junge hatte keine Meinung, einer hielt das Thema für langweilig und einer für etwas zwischen langweilig und interessant. Die Jungen begründeten ihre Meinungen z. B. folgenderweise:

Langweilig:

- Aihe ei kiinnostanut, paljon outoa ja „epämiellyttävää“ sanastoa. (Das Thema interessierte mich nicht, es gab viel seltsames und „unangenehmes“ Vokabular.)

Ziemlich interessant/interessant:

- Jäätelö ja mehujää on aina lähellä sydäntä. (Eis und Eis am Stiel liegen mir immer am Herzen.)

- Eipä ole tullut luetua jäätelötikun historiasta aikaisemmin. (Ich habe noch nie früher über die Geschichte des Eisstieles gelesen.)
- Tarpeeksi haastava. (Anspruchsvoll genug.)
- Uutta tietoa. (Neues Wissen.)
- Tämän tapaiset „turhat“ faktat kiinnostaa aina. (Ich interessiere mich immer für „unnötige“ Fakten wie diese.)

Wie die oben vorgestellten Begründungen ergeben, waren die Meinungen der Jungen über den Artikel größtenteils sehr positiv. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Artikelwahl in dem Sinne erfolgreich war, dass mehr als die Hälfte der Probanden (13/22) das Thema entweder ziemlich interessant oder interessant fand und nur sechs Probanden es entweder für ziemlich langweilig oder langweilig hielten. Der Artikel bot den Probanden in der Tat etwas Neues über ein bekanntes Thema.

Die Frage 2 im Fragebogen II lautete: *Millainen teksti oli mielestäsi vaikeustasoltaan asteikolla 1-5? (Wie war der Text deiner Meinung nach hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads auf einer Skala von 1 bis 5?)* Durch diese Frage wurden die Probanden also danach gefragt, wie leicht oder schwierig sie den Artikel fanden. Wie bereits in Kapitel 10.2.2 erklärt wurde, bedeutete eins auf der Skala 'sehr schwierig' und fünf 'sehr leicht'. Die Antworten verteilten sich unter den Probanden so, dass von den Mädchen die meisten den Text entweder für schwierig oder mittelmäßig (d. h. weder schwierig noch leicht) hielten, während kein Mädchen der Meinung war, dass er sehr schwierig gewesen war. Eines war der Meinung, dass der Artikel leicht war und zwei bezeichneten ihn sogar als sehr leicht. Unter den Jungen gingen wiederum die Meinungen mehr auseinander. Zwei Jungen hielten den Text für sehr schwierig und zwei für schwierig, einer fand den Text weder schwierig noch leicht, und zwei leicht. Einer der Jungen fand den Text sowohl mittelmäßig als auch leicht. Keiner war der Meinung, dass der Artikel sehr leicht war. In Form eines Diagramms sehen die Antworten der Probanden in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad des Artikels folgendermaßen aus:

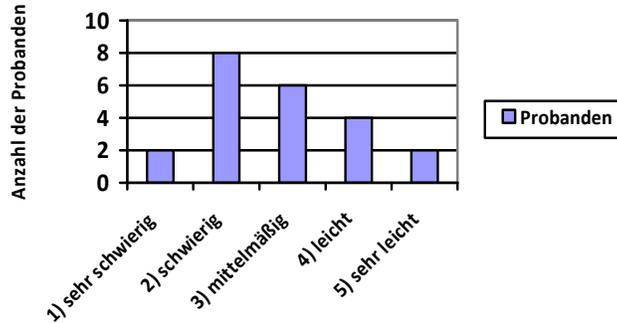


Abbildung 21: Schwierigkeitsgrad des Textes

Wie das Diagramm ergibt, hielten die meisten Probanden den Artikel entweder für schwierig oder für mittelmäßig. Es war vor der Durchführung der Befragung die Absicht gewesen, einen weder zu leichten noch allzu schwierigen Text in der Untersuchung zu gebrauchen, sondern einen Text, den die Probanden für angemessen anspruchsvoll halten würden. Angesichts der Antworten der Probanden scheint es so zu sein, dass der Artikel in der Tat anspruchsvoll genug aber nicht unbezwingbar schwierig für sie war.

Die Frage 3: *Mikä mielestäsi vaikutti tekstin vaikeustasoon?* (*Was beeinflusste deiner Meinung nach den Schwierigkeitsgrad des Textes?*) zielte wiederum darauf, die Faktoren herauszufinden, die laut den Probanden Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad des Textes hatten. Als Antwortalternativen wurden die folgenden gegeben: a) Wortschatz, b) Textstruktur (Satzstruktur, grammatische Strukturen...), c) Vertrautheit/Fremdheit des Themas, oder d) ein anderer Grund, welcher? Es konnten mehrere Alternativen gewählt werden. Die meisten Mädchen (12) gaben an, dass der Wortschatz den größten Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad des Artikels gehabt hatte. Keines der Mädchen war wiederum der Meinung, dass die Textstrukturen den Schwierigkeitsgrad beeinflussten. Fünf Mädchen hatten einen Kreis um Punkt c) (Vertrautheit/Fremdheit des Themas) gemacht. Drei von diesen Mädchen wiesen wahrscheinlich (aufgrund ihrer Antworten auf die Frage 2 im Fragebogen II) eher auf die Fremdheit des Themas und zwei auf die Vertrautheit mit dem Thema hin. Ein Mädchen hatte den Punkt d) (ein anderer Grund) gewählt und erklärte, dass die Sprache des Textes ihrer Meinung nach relativ einfach gewesen war. Sie war

diejenige, die in Deutschland gewohnt hatte. Ein Mädchen gab ab der Frage 2 im Fragebogen II leider keine Antworten mehr auf die Fragen⁶⁰.

Auch die Jungen waren der Meinung, dass der Wortschatz einen großen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad des Textes hatte – von ihnen waren nämlich alle acht dieser Meinung. Während kein Mädchen den Punkt b) (die Textstrukturen) für einen Grund für den Schwierigkeitsgrad des Artikels hielt, waren zwei Jungen der Meinung, dass sie in der Tat einen Einfluss gehabt hatten. Darüber hinaus fanden drei Jungen, dass die Vertrautheit mit dem Thema (1) oder dessen Fremdheit (2) den Schwierigkeitsgrad des Textes beeinflusst hatte. Zusammenfassend lässt sich wieder in Form eines Diagramms darstellen, wie sich die Antworten aller Probanden verteilten:

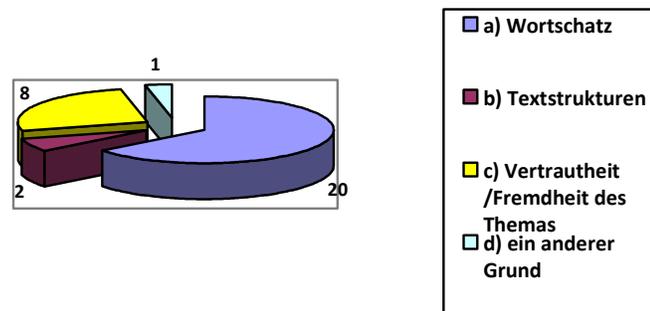


Abbildung 22: Einflussfaktoren auf den Schwierigkeitsgrad des Artikels

Wie auch das Diagramm veranschaulicht, war also der allergrößte Einflussfaktor laut den Probanden der Wortschatz, während der zweitgrößte Faktor die Vertrautheit mit dem Thema oder dessen Fremdheit war. Die Ergebnisse erwiesen, dass es in dieser Hinsicht die richtige Lösung war, den Probanden einige Wörter des Artikels auf Finnisch anzugeben, weil der Wortschatz einen so großen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad des Artikels hatte. Ohne diese Wörter hätten die Probanden den Artikel wahrscheinlich noch schwieriger gefunden, weil sie sich noch mehr Mühe hätten geben müssen, um ihn zu verstehen. Die Ergebnisse an sich sind nicht überraschend, sondern es kann für natürlich gehalten werden, dass der Wortschatz einen wesentlichen Einfluss darauf hatte, wie die Leser den Text fanden. Wie bereits mehrmals während dieser Arbeit festgestellt worden ist, ist auch das Vorwissen ein relevanter Faktor beim Lesen und Leseverstehen (vgl. z. B. Kapitel 4.2.3.1), und auch

⁶⁰ Ab der Frage 3 im Fragebogen II handelte es sich bei den Antworten statt 22 um 21 Probanden (und statt 14 Mädchen um 13 Mädchen).

bei diesem Artikel hat das Vorwissen eine Rolle gespielt (was auch vor der Durchführung der Untersuchung angenommen wurde), denn – wie bereits diskutiert – das Thema des Artikels war den Probanden mehr oder weniger bekannt.

11.2.3 Strategiegebrauch beim Lese-/Textverstehen

Ein effizienter Leser ist in der Lage, Informationen im schnellen Wechsel von neu aufgenommenen und alten zu verarbeiten. Gelingt es dem Leser nicht, vergisst er gegenwärtige oder vorhergehende Inhalte und versteht nicht. (Ehlers 1998, 44.)

Durch die Frage 4 im Fragebogen II wurde untersucht, welche Strategien die Probanden dabei gebraucht hatten, um den Artikel „Gegenstand der Woche: der Stiel“ zu verstehen. Den Probanden wurde insgesamt fünf Antwortalternativen angegeben, die sie jeweils entweder mit 'ja' oder 'nein' kommentieren sollten. Die Antwortalternativen waren die folgenden: a) Ich habe Tipps vom Titel und Bild bekommen., b) Ich habe die wichtigsten Wörter im Text unterstrichen., c) Ich habe Schlüsse gezogen, was die schwierigen/unbekannten Wörter bedeuten könnten., d) Ich habe die schwierigen/unbekannten Wörter übersprungen., e) Eine andere Methode, welche? Durch diese Antwortalternativen wurde versucht, den Gebrauch von Strategien, die die erfolgreichen Leser z. B. laut Hosenfelds Untersuchung anwenden, zu untersuchen. Wie bereits in Kapitel 8.2.3 erklärt wurde, gehören zu diesen Strategien z. B. die folgenden: „Titel lesen und daraus Schlüsse ziehen [...]“ (hier der Punkt **a**) und „unwichtige Wörter übergehen und die Bedeutung aus dem Kontext erraten [...]“ (hier der Punkt **c** und – doch etwas anders – der Punkt **d**) (zitiert nach Ehlers 1998, 138). Der Punkt **b** bei dieser Frage kann allgemein entweder auf eine Lesetechnik oder auf eine Lesestrategie hinweisen, jeweils abhängig davon, ob das Verhalten vom Leser interpretiert worden ist oder nicht, d. h. ob der Leser das Unterstreichen als strategisches Verfahren bewusst wählt oder nicht (vgl. Kapitel 7.1). (Vgl. auch Kapitel 8.2.3.) Hier wird das Unterstreichen nicht einzeln als eine Technik und als eine Strategie behandelt, sondern unter demselben Punkt b) 'Unterstreichen'. Die Probanden sollten auch wiedergeben, ob sie ihrer eigenen Meinung nach irgendeine andere Methode bzw. Strategie beim Lesen des Artikels gebraucht hatten (Punkt **e**).

Die Antworten der 13 Mädchen auf die Frage 4 verteilten sich folgendermaßen:

Strategie	Ja	Nein
a) Tipps vom Titel und Bild	10	3
b) Unterstreichen (Lesetechnik/Strategie)	1	12
c) Schlüsse ziehen	12	1
d) Überspringen	5	8
e) Andere Methode(n) ⁶¹	3	10

Tabelle 4: Strategien beim Lese-/Textverstehen (Mädchen).

Die meisten Mädchen stellten also fest, Tipps vom Titel und Bild bekommen zu haben. Nur ein Mädchen hatte wichtige Wörter unterstrichen. Außer einem Mädchen hatten alle Schlüsse in Bezug darauf gezogen, was die schwierigen bzw. unbekannt Wörter bedeuten könnten. Als Erklärungen dazu, wie sie jeweils zu einem Schluss gekommen waren, nannten sie z. B. Schlüsse aus den Sätzen, aus dem Kontext, aus Teilen der Wörter oder aus anderen Sprachen gezogen zu haben. Einige hatten die schwierigen bzw. unbekannt Wörter übersprungen, und einige Mädchen nannten andere Methoden, die ihnen beim Verstehen geholfen hatten. Die genannten Methoden waren:

- Tunnistin joitakin sanoja. (Ich habe einige bekannte Wörter erkannt.)
- Mietin asiayhteyttä ja yritin päätellä. (Ich dachte an den Kontext und versuchte, Schlüsse zu ziehen.)
- Sanat olivat minulle aikalailla entuudestaan tuttuja saksan ollessa minulle lähes toinen kieli. (Die Wörter waren mir hauptsächlich bereits bekannt, weil Deutsch für mich fast wie eine zweite Muttersprache ist.)

Was die anderen Methoden bzw. Strategien betrifft, zeigten die Antworten der Probanden, dass jedoch wenigstens eine der „anderen“ Methoden deutlich zu einer der angegebenen Strategien zählte, und zwar zur Strategie c) Schlüsse ziehen. Die restlichen zwei „anderen“ Methoden werden hier nicht genauer berücksichtigt.

Die Antworten der Jungen verteilten sich wiederum auf die folgende Weise:

⁶¹ Die anderen Methoden weisen auf andere Mittel oder Strategien hin.

Strategie	Ja	Nein
a) Tipps vom Titel und Bild	3	5
b) Unterstreichen (Lesetechnik/Strategie)	1	7
c) Schlüsse ziehen	6	2
d) Überspringen	5	3
e) andere Methode(n)	1	-

Tabelle 5: Strategien beim Lese-/Textverstehen (Jungen).

Wie der Tabelle 5 zu entnehmen ist, waren die Antworten der Jungen etwas unterschiedlich im Vergleich zu den Antworten der Mädchen. Während die meisten Mädchen der Meinung waren, dass sie Tipps vom Titel und Bild bekamen, waren nur drei Jungen derselben Meinung. Außer einem hatten alle Mädchen den Punkt c) als wichtigstes Hilfsmittel genannt, und hier waren die meisten Jungen derselben Meinung. Das heißt, sechs von den insgesamt acht Jungen stellten fest, Schlüsse gezogen zu haben, was die schwierigen/unbekannten Wörter des Artikels bedeuten könnten. Fast genauso viele (5) Jungen gaben zu, sie hatten schwierige/unbekannte Wörter übersprungen. Ein Junge hatte wichtige Wörter unterstrichen und einer hatte eine andere Methode benutzt, d. h. er sagte, dass er sich auf die wesentlichste Aussage konzentriert hatte. Zusammenfassend war die Rangfolge der genannten Strategien in Bezug auf das Verständnis des Artikels in Form eines Diagramms die folgende:

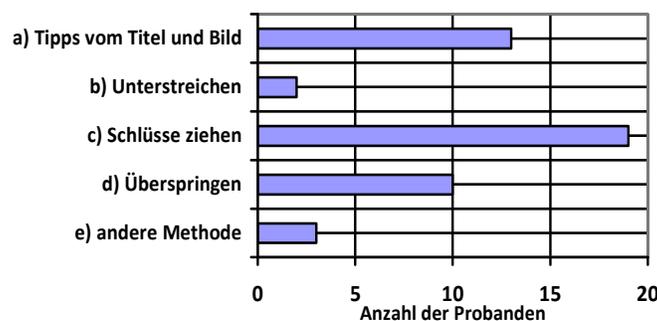


Abbildung 23: Strategien beim Lese-/Textverstehen

Unter den Probanden war also der Punkt c) 'Schlüsse ziehen' mit Abstand die wichtigste Strategie, während der Punkt a) 'Tipps vom Titel und Bild' sich als die zweitwichtigste erwies. Insgesamt 10 Probanden hatten Wörter übersprungen, zwei hatten Wörter unterstrichen und drei hatten ihrer Meinung nach eine andere Methode

bzw. Strategie gebraucht. Das Ergebnis war logisch, aber doch war es etwas überraschend, dass nur zwei Probanden ihrer Meinung nach wichtige Wörter im Text unterstrichen hatten. Der Grund dafür war aber wahrscheinlich, dass die Zeit bei der Befragung begrenzt war. Das heißt, wenn die Probanden den Text z. B. zu Hause gelesen und die Zusammenfassung dort (ohne Zeitbegrenzung) geschrieben hätten, hätten vielleicht mehr Probanden die Technik – oder die Strategie – gewählt, Unterstreichungen zu machen. Die genannten „anderen Methoden“ der Probanden, von denen letztendlich nicht alle andere Methoden waren, wurden im Diagramm so berücksichtigt, dass eine dieser Methoden zum Punkt c) 'Schlüsse ziehen' gezählt wurde, und die restlichen drei als andere Methoden angesehen wurden.

Die Probanden, die den Text gut verstanden hatten, hatten in der Regel auch eifrig Strategien wie z. B. die Strategie c) angewendet, um die Bedeutung der fremden oder schwierigen Wörter (z. B. durch den Kontext) zu erschließen. Auch solche Probanden, die den Text mehr oder weniger falsch verstanden hatten, hatten ihrer eigenen Meinung nach versucht, die Bedeutung schwieriger oder unbekannter Wörter mit Hilfe von Strategien herauszufinden (ohne das zu schaffen).

In Kapitel 11.3 wird noch auf den Strategiegebrauch der Probanden eingegangen – dort werden nämlich die Antworten auf die Fragen 6.a, 7.a und 8.a, diskutiert und analysiert. Bei diesen Fragen handelte es sich um drei Textstellen des Artikels, anhand derer versucht wurde, herauszufinden, wie die Probanden diese Textstellen verstanden und welche Strategien sie beim Verstehen dieser Textstellen gebrauchten. Zuvor werden aber noch kurz die Ergebnisse der Frage 5 im Fragebogen II dargestellt.

11.2.4 Grad des Lese-/Textverstehens

Textverstehen erfolgt [...] vor allem wissensgeleitet, determiniert durch die jeweilige soziale Interaktion. [...] Textverstehen ist [...] zum großen Teil von den Individuen selbst abhängig, von ihrem Vorwissen, von Einstellungen und Bewertungen Sachverhalten und Personen gegenüber, von ihren Interessen, aber auch von ihrem habituellen Befinden. (Heinemann/Heinemann 2002, 68.)

Wie Heinemann/Heinemann (2002) erklären – und wie auch mehrmals während dieser Arbeit betont worden ist – haben viele Faktoren Einfluss auf das Lese-/Textverstehen, aber dennoch ist der Leser selbst in großem Ausmaß dafür verantwortlich, ob und wie er einen Text versteht. Durch die Frage 5: *Kuinka hyvin mielestäsi ymmärsit tekstin?* (Wie gut hast du deiner Meinung nach den Text

verstanden?) wurden die Probanden danach gefragt, wie sie ihrer eigenen Meinung nach den Text verstanden hatten. Außer den Grad des Lese-/Textverstehens zu überprüfen, wurde durch diese Frage kontrolliert, wie bewusst sich die Probanden über ihr eigenes Verstehen (in Bezug auf die Zusammenfassungen, die sie schrieben) waren. Das heißt, es handelte sich bei dieser Frage um Metakognition. Es wurde wieder eine Frage mit Einstufung gebraucht, und zwar wurde eine Skala von a bis e angewendet, auf der **a** 'gut', **b** 'ziemlich gut', **c** 'weder gut noch schlecht', **d** 'ziemlich schlecht' und **e** 'schlecht' bezeichnete. Die Antworten der Mädchen verteilten sich in Form eines Diagramms auf folgende Weise:

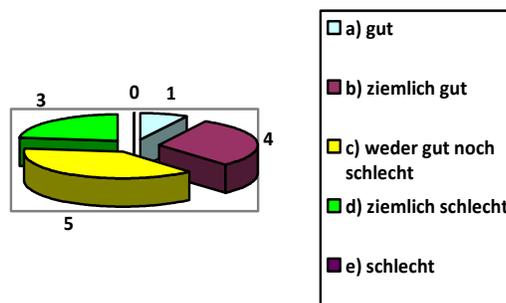


Abbildung 24: Lese-/Textverstehen (Mädchen)

Wie das Diagramm zeigt, waren fünf Mädchen der Meinung, dass sie den Text weder gut noch schlecht verstanden hatten. Vier Mädchen hatten ihrer eigenen Meinung nach den Text ziemlich gut und ein Mädchen gut verstanden. Drei gaben an, dass sie den Artikel ziemlich schlecht verstanden hatten, aber keines stellte fest, ihn schlecht verstanden zu haben. Die Antworten der Jungen sehen in Form eines Diagramms wiederum folgendermaßen aus:

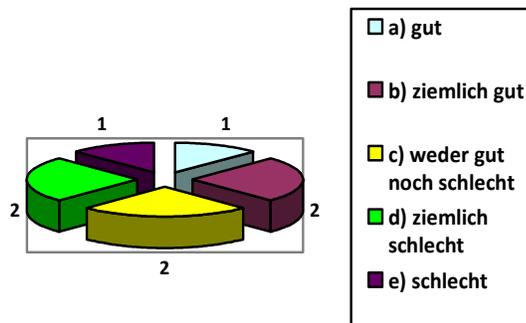
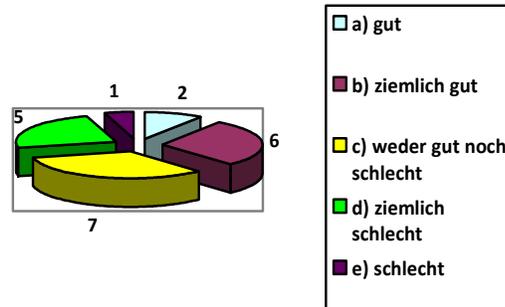


Abbildung 25: Lese-/Textverstehen (Jungen)

Die Antworten der Jungen gingen im Vergleich zu denen der Mädchen weiter auseinander. Von den Jungen waren jeweils zwei der Meinung, dass sie den Text weder gut noch schlecht, ziemlich gut oder ziemlich schlecht verstanden hatten. Ein Junge stellte fest, den Text gut verstanden zu haben und einer gab zu, dass er ihn schlecht verstanden hatte. Was die ganze Testgruppe betrifft, verteilten sich die Antworten auf diese Weise:

**Abbildung 26: Lese-/Textverstehen (alle Probanden)**

Wie das Diagramm veranschaulicht, war mehr als die Hälfte der Probanden der Meinung, dass sie den Text entweder weder gut noch schlecht oder ziemlich gut verstanden hatte. Insgesamt fünf Probanden waren wiederum der Meinung, den Text ziemlich schlecht verstanden zu haben und ein Proband auch zu, dass er den Text schlecht verstanden hatte.

Wenn man die Antworten der einzelnen Probanden mit den Zusammenfassungen, die sie schrieben, vergleicht, ist die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die Probanden sich durchschnittlich gut ihres eigenen Lese-/Textverstehens bewusst waren. Das heißt, das Niveau der Zusammenfassungen korrelierte in der Regel gut mit den Meinungen der Probanden über den Grad ihres Lese-/Textverstehens. Doch gab es einige (8/21), die entweder zu optimistisch (4) oder zu anspruchslos (4) mit ihren Bewertungen über den Grad des Lese-/Textverstehens waren. Es war interessant zu bemerken, dass obwohl so viele Probanden den Text für eher schwierig gehalten hatten (vgl. Kapitel 11.2.2), es nur sechs Probanden gab, die den Text ihrer Meinung nach entweder ziemlich schlecht oder schlecht verstanden hatten. Es scheint also so zu sein, dass die meisten Probanden sich selbst sowie ihren Deutschkenntnissen vertrauten.

11.3 Strategiegebrauch an einigen konkreten Textstellen

Zeichen einer überlegenen Lesefähigkeit ist das Verfügen über kognitive und metakognitive Strategien. Sie ermöglichen es dem Leser, Bedeutungen zu konstruieren und das Wissen, das wiederum für das Verstehen gebraucht wird, zusammenzusetzen. (Ehlers 1998, 185.)

Durch die Fragen 6.a, 7.a und 8.a, bei denen nach der Bedeutung von drei verschiedenen Textstellen im Artikel gefragt wurde, wurde versucht, den Strategiegebrauch der Probanden weiter zu erläutern.

Aufgabe → Interpretation → Strategie → Performanz (Ehlers 1998, 84.)

Die untersuchten Textstellen waren: *Stielfragen, damit wir nicht auf Splintern herumrutschen müssen...*, und *Eis gibt's dann leider nur nach Mandeloperationen – auf Rezept*. Diese Textstellen wurden deswegen für die Befragung gewählt, weil angenommen wurde, dass sie Möglichkeiten dafür bieten würden, Strategien anzuwenden. Die Fragen 6.b, 7.b und schließlich 8.b, die jeweils *Mistä/miksi päätelit näin? (Woran/warum hast du das erkannt?)* lauteten, zielten durch die Begründungen der Probanden darauf, herauszufinden, wie sie Schlüsse aus den Bedeutungen dieser Textstellen gezogen hatten, d. h. welche Strategien sie dabei gebraucht hatten. Es wurde in erster Linie der Gebrauch einiger kognitiven Strategien unter die Lupe genommen, und zwar das Inferieren (durch Kontextmerkmale) und der Wissensgebrauch. Diese Leseverstehensstrategien hat auch Ehlers (1998, 38) aufgelistet (Punkte 2 und 8 auf der Liste) (vgl. Kapitel 7.1, s. auch Kapitel 7.2 und Kapitel 8.2.3). Diese Strategien wurden hier deswegen berücksichtigt, weil angenommen wurde, dass sie in Bezug auf die genannten Aufgaben wahrscheinlich vorgekommen wären. Die drei Textstellen wurden auch so gewählt, damit sie wahrscheinlich den Strategiegebrauch (wenigstens in Bezug auf die genannten Strategien) der Probanden zeigen würden.

11.3.1 Die Frage 6.a: *Stielfragen*

Was die Fragen 6.a (und 6.b) betrifft, konnten die Probanden die Bedeutung der Textstelle (in diesem Fall des Wortes *Stielfragen*) relativ direkt aus dem Text erschließen, d. h. sie konnten den Kontext nutzen. Es handelte sich beim Wort *Stielfragen* um ein Wortspiel in Bezug auf das Wort *Stilfragen*, das sich im vorigen Satz befand. In der Tat hatten die meisten Probanden das Wort *Stielfragen* direkt ins

Finnische übersetzt ohne sich mehr Gedanken darüber zu machen. Alle Probanden hatten das Wort *Frage* erkannt und wussten, dass es hier um irgendwelche Fragen ging – einige haben inferiert, was eine Stielfrage schließlich sein könnte, und in der Tat gab es unterschiedliche finnischsprachige Variationen in Bezug auf die Bedeutung des Wortes *Stielfragen*. Die Probanden boten z. B. Antworten/Übersetzungen wie *materiaalikysymyksiä* (*Materialfragen*) oder *ikuisuuskysymyksiä* (*ewige Fragen*). Einige Probanden hatten das Wortspiel in Bezug auf das Wort *Stilfragen* überhaupt nicht bemerkt und hatten Stielfragen als *tyylikysymykset* (*Stilfragen*) übersetzt. Doch hatten einige gedacht, dass das Wort etwas Anderes bedeutete als einfach *tikkukysymyksiä* (*Stielfragen*). Etwa die Hälfte (10/21) der Probanden verstanden auf jeden Fall, dass mit Stielfragen auf Eis, d. h. auf das Thema des Artikels, hingewiesen wurde, und das erkannten sie hauptsächlich durch einzelne Wörter (4/21) oder durch den Inhalt des Textes (6/21). Doch gaben einige Probanden zu, einfach geraten zu haben, was das Wort *Stielfragen* bedeuten könnte. Bei den Mädchen gab es insgesamt nur zwei, die auf die Fragen 6.a und 6.b nicht geantwortet hatten, und bei den Jungen nur einen. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die meisten Probanden eine Bedeutung – doch nicht immer die richtige – für das Wort *Stielfragen* erschlossen hatten, indem sie sich auf den Kontext und auf das Inferieren stützten. Auf den Gebrauch des Inferierens wies z. B. der Umstand hin, dass die Probanden sozusagen „zwischen den Zeilen“ gelesen hatten und ihr Vorwissen gebraucht hatten, um die Bedeutung des Wortes zu erschließen (vgl. Kapitel 4.2.3.1).

Der Gebrauch des Vorwissens (Weltwissen und Hintergrundwissen) spielte also eine Rolle in Bezug auf die letzten Fragen des Fragebogens II (vgl. Kapitel 7.1, die Liste von Ehlers, Punkt 8). Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt wurde, setzt sich das Vorwissen aus dem Hintergrundwissen, Weltwissen und Sprachwissen zusammen. Es wurde in dieser Untersuchung für wahrscheinlich gehalten, dass die Probanden ihr Vorwissen gebrauchen würden, um wenigstens einige von den insgesamt drei Textstellen zu verstehen bzw. um Schlüsse zu ziehen, was sie bedeuten. Ehlers weist darauf hin, dass man beim Lesen weltbezogenes Wissen dafür nutzen kann, „um zusätzlich zu dem Gesagten in einem Text inferierte Informationen beizusteuern.“ (Ehlers 1998, 129.) In der Tat zeigten sich die Ergebnisse, dass die Probanden auch ihr Vorwissen dazu gebraucht hatten, um die Textstellen zu verstehen. Zeichen dafür waren z. B. die folgenden Begründungen für die Fragen: 7.b: *Koska jäätelötikkuja*

halutaan kehittää. (Weil man die Eisstiele weiter entwickeln will.) und 8.b: Jäätelö on kylmää ja lievittää kipua. (Eis ist kalt und mildert Schmerzen.)

11.3.2 Die Frage 7.a: *Splitter*

In der Frage 7.a wurde nach der Bedeutung der Textstelle: *Damit wir nicht auf Splintern herumlutschen müssen...* gefragt. Besonders in Bezug auf diese Frage war der Kontextgebrauch als eine Leseverstehensstrategie zu betrachten. Diese Textstelle wurde für die Befragung deswegen gewählt, weil angenommen wurde, dass sie für die Probanden etwas anspruchsvoll wäre, auch wenn das Wort *Splitter* angegeben wurde. Das heißt, es wurde gedacht, dass die Textstelle ohne die Übersetzung dieses Wortes für die Probanden wahrscheinlich zu schwierig gewesen wäre. In der Tat hat sich die Annahme, dass die Textstelle anspruchsvoll war, als richtig erwiesen – die Textstelle war für die Probanden nicht leicht, sondern sie waren in der Regel gezwungen, den Kontext zu berücksichtigen, und dadurch die Bedeutung zu erschließen. Darüber hinaus konnten sie z. B. Inferenzen ziehen (vgl. z. B. Kapitel 4.2.3.1) und auf diese Weise die Bedeutung erschließen. Sieben Probanden hatten die Textstelle im Großen und Ganzen richtig verstanden, z. B.: *Että ei tarvitsisi taistella sirpaleiden (jäätelötikussa) kanssa. (Dass man nicht mit Splintern (im Stiel am Eis) kämpfen muss.), Ei tarvitse yrittää välttää tikkuja kun nuolee jäätelöä (Man braucht nicht zu versuchen, Splitter zu vermeiden, wenn man auf dem Eis herumlutscht).* Die restlichen Probanden hatten entweder keine Antwort geschrieben (2) oder hatten die Textstelle nicht völlig richtig bzw. etwas falsch verstanden, z. B.: *Siten meidän ei tarvitse pyöriä ympyröissä. (Auf diese Weise brauchen wir nicht, in Kreisen herumzugehen.), Ei tarvitse enää heittää pois säpäleitä. (Man braucht nicht mehr Splitter wegzuworfen.)* Der Strategiegebrauch zeigte sich u.a. in den folgenden Begründungen (7.b) der Probanden: *Pilkun jälkeen kerrotaan, että saksalaiset jäätelönvalmistajat käyttävät elastista pyökkiä → ei säpäleitä. (Nach der Komma wird (im Text) erzählt, dass die deutschen Eishersteller elastisches Buchenholz gebrauchen → keine Splitter.)* (Kontextgebrauch), *Pirstale oli annettu ja muun koitin päätellä. (Splitter wurde angegeben und das Restliche versuchte ich abzuleiten.)*(Inferieren).

11.3.3 Die Frage 8.a: *Mandeloperationen*

Die Frage 8.a, also die Textstelle: *Eis gibt's dann leider nur nach Mandeloperationen – auf Rezept* wurde für die Befragung aus dem Grund gewählt, weil angenommen

wurde, dass das Wort *Mandeloperationen* den meisten Probanden vorher nicht bekannt gewesen wäre, aber dass sie die Bedeutung dieses Wortes und der Textstelle im Großen und Ganzen vielleicht durch ihr Hintergrundwissen (wenigstens wenn sie persönliche Erfahrungen mit Mandeloperationen gehabt hätten) oder durch den Kontext hätten erschließen können. In der Tat haben drei Probanden die Bedeutung der Textstelle im Großen und Ganzen erkannt, und haben auf die folgende Weisen beschrieben oder begründet, woran sie die Bedeutung erkannt hatten:

- Suomensin lauseen ja sitä edellä puhuttiin tikkujen käyttämisestä sairaaloissa potilaiden tutkimuksessa [...] (Ich habe den Satz ins Finnische übersetzt, und davor wurde über den Gebrauch der Stiele in Krankenhäusern bei der Untersuchung der Patienten gesprochen.)
- Suomensin vain, en tiedä mikä on Mandeloperationen. (Ich habe das einfach ins Finnische übersetzt, ich weiß nicht, was Mandeloperationen sind.)
- Koska sen täytyy liittyä vielä lääketieteeseen, koska siitä juuri puhuttiin, mutta eikö *Mandel* ole joku manteli? Ei varmaan. Se on varmaan joku hauska kaksoismerkitys tai jotain. (Weil es noch mit Medizin zu tun haben muss, weil darüber gerade gesprochen wurde, aber ist *Mandel* nicht Mandel (manteli)? Wahrscheinlich nicht. Es handelt sich wohl um eine lustige Mehrdeutigkeit, oder so etwas.)

Wie die Antworten bzw. Begründungen zeigen, hatte nur einer dieser Probanden das Wort *Mandel* erkannt. Einer von diesen drei Probanden hatte das Wort einfach übersprungen, und zwei leiteten die Bedeutung von der Textstelle ab bzw. erschlossen die Bedeutung durch den Kontext. Es gab noch einen Probanden, der das Wort *Mandeloperationen* richtig übersetzt hatte, aber die Textstelle sonst falsch verstanden hatte. Dieser Proband hatte seine Antwort nicht begründet. Zwei Probanden hatten das Wort als *Mantelioperaatio* ins Finnische übersetzt. Sie waren also nicht dazu fähig, z. B. den Kontext oder ihr Vorwissen zu nutzen, um die Bedeutung des Wortes (*nielurisaleikkaukset*) erschließen zu können. Stattdessen übersetzten sie das deutschsprachige Wort möglichst direkt ins Finnische, ohne sich seine Bedeutung genauer zu überlegen. Vier Probanden gaben keine Antwort, und die restlichen Probanden hatten etwas von der Textstelle verstanden, aber nicht die ganze Textstelle. Was die Textstellen betrifft, lässt sich feststellen, dass sie sich in dem Sinne als gut erwiesen, dass sie und ihre Bedeutungen nicht zu eindeutig für die Probanden waren, sondern eher anspruchsvoll, und deswegen mussten sie sich auf Strategien stützen. Auch unter den Probanden, die die Textstellen einigermaßen falsch verstanden hatten,

war Strategiegebrauch zu sehen, d. h. einige von ihnen hatten versucht, die Bedeutung eines Wortes oder einer Textstelle z. B. durch Inferieren zu erschließen, aber statt zur richtigen Bedeutung des Wortes oder der Textstelle zu führen, führte der Strategiegebrauch zu falschen Interpretationen. Die Probanden hatten auch ihr Vorwissen gebraucht und falsche Schlüsse gezogen. Ein Beispiel für eine falsch interpretierte Textstelle 8.a ist z. B. die folgende Interpretation eines Probandens: *Että on vain yhden makuista jäätelöä tarjolla sairaaloissa. (Dass es nur Eis einer Geschmacksrichtung in Krankhäusern gibt.)* Dieser Proband hatte festgestellt, er hätte die Bedeutung durch den Kontext erschlossen.

12 Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse

Bei der empirischen Untersuchung dieser Arbeit handelte es sich um eine Testgruppe, deren Niveau sowohl in Bezug auf ihre Muttersprachenkenntnisse als auch ihre Deutschkenntnisse durchschnittlich hoch lag. Die Probanden bewältigten die Befragung allgemein ohne Schwierigkeiten. Hätte es sich um eine schwächere Testgruppe gehandelt, hätte man wahrscheinlich nicht genauso gründliche Antworten bekommen. In der Tat bekam man bei dieser Untersuchung solche Antworten von den Probanden, auf die man vor der Durchführung der Befragung gezielt hatte.

Die Probanden schienen für die Befragung gewissermaßen motiviert zu sein. Obwohl sie nicht gezwungen waren, an der Befragung teilzunehmen, sagte keiner seine/ihre Teilnahme ab. Die Befragung wurde in einer Klasse während einer Deutschstunde durchgeführt. Auf diese Weise bekam man die Formulare sofort zurück, und man hätte den Probanden während der Befragung nötigenfalls Ratschläge geben können. Die Befragung hätte man auch auf eine andere Weise durchführen können, aber wenn die Probanden die Befragung z. B. per Post, als Hausaufgabe oder als E-Mail bekommen hätten, hätten vielleicht nicht so viele Probanden die Fragen beantwortet.

Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass bei Untersuchungen wie dieser die Fragestellungen und die Antworten auf die Fragen immer subjektiv betrachtet, formuliert und interpretiert werden. Auch Hirsjärvi et al. (1997, 221) betonen, dass der Forscher, derjenige, der erforscht wird, und schließlich der Leser der Untersuchung die Fragestellungen und Antworten unterschiedlich, d. h. auf ihre

subjektive Weise, interpretieren können. Die Fragestellungen dieser Untersuchung können jedoch als erfolgreich betrachtet werden, weil die Probanden die Fragen so verstanden hatten, wie es die Absicht war. Zudem boten die Antworten auf die Fragen Informationen darüber, was man durch die Befragung untersuchen wollte. Das heißt, die Ergebnisse der Befragung erläutern in der Tat die Einstellungen der Probanden zum Lesen sowohl in Bezug auf muttersprachige als auch fremd- bzw. deutschsprachige Texte. Darüber hinaus beschreiben die Antworten die Lesegewohnheiten der Probanden, sowie ihren Strategiegebrauch.

Die Probanden waren der Meinung, dass sie in der Regel gerne oder sehr gerne Texte auf Finnisch lesen und eher neutrale Einstellungen zum deutschsprachigen Lesen hatten. Sie fanden das Lesen auf Finnisch hauptsächlich sehr leicht und auf Deutsch schwierig oder weder schwierig noch leicht. Die Befragung erläuterte darüber hinaus, dass die Probanden manchmal beim Lesen deutschsprachiger Texte antizipieren, was im Text als Nächstes geschehen könnte. Die Probanden stellten fest, dass sie beim Lesen finnischsprachiger Texte manchmal oder fast nie im Text zurückgehen müssen, um ihn entweder zu verstehen oder um ihn besser zu verstehen. Aus den Antworten ergibt sich, dass sie beim Lesen deutschsprachiger Texte dagegen entweder oft oder manchmal im Text zurückgehen müssen. Bei muttersprachigen Texten tendieren die Probanden allgemein dazu, eher wortwörtlich zu lesen, während sie deutschsprachige Texte entweder wortwörtlich oder großzügig lesen.

Was den Artikel „Gegenstand der Woche: der Stiel“ betrifft, fanden die Probanden ihn in der Regel schwierig oder weder schwierig noch leicht. In der Tat war es auch die Absicht, einen angemessen anspruchsvollen deutschsprachigen Text in der Befragung zu gebrauchen. In dem Sinne ist also die Artikelwahl als gelungen zu betrachten, da die Probanden den Artikel wenigstens nicht zu leicht fanden. Man hätte auch ohne weiteres irgendeinen anderen Text gebrauchen können, d. h. der Artikel, der in dieser Untersuchung angewendet wurde, ist nur als ein Beispiel für einen authentischen deutschsprachigen Text zu verstehen. Die Wörter des Artikels, die den Probanden ins Finnische übersetzt angegeben wurden, erwiesen sich allgemein als nützlich. Man hätte auch versuchen können, zu überprüfen, ob und in welchem Ausmaß die Probanden den Text ohne diese Übersetzungen verstanden hätten. Wahrscheinlich hätte das Niveau des Leseverstehens der Probanden in dem Fall etwas niedriger gelegen.

Beim Lesen des Artikels und beim Versuch, ihn zu verstehen, hatten sich die Probanden vorwiegend auf Tipps vom Titel und Bild und darauf, Schlüsse zu ziehen, gestützt. Die wichtigsten Faktoren, die einen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad des Textes hatten, waren laut den Probanden der Wortschatz und die Vertrautheit mit dem Thema oder dessen Fremdheit. Die meisten Probanden waren der Meinung, dass sie den Text wenigstens mittelmäßig oder ziemlich gut verstanden hatten, obwohl viele von ihnen den Text als schwierig empfunden hatten. Die meisten von den Zusammenfassungen, die die Probanden über den Artikel schrieben, waren sehr gründlich geschrieben und erwiesen, dass die Probanden den Text im Großen und Ganzen verstanden hatten. Bei den drei nachgefragten Textstellen, durch die versucht wurde, den Strategiegebrauch der Probanden zu erläutern, gebrauchten die Probanden z. B. ihr Wissen und Inferieren (durch den Kontext), um die Bedeutungen der Textstellen herauszufinden. Man kann also sagen, dass die Auswahl der Textstellen gelungen war. Man hätte hier auch andere Textstellen und dieselben – oder andere – Strategien untersuchen können, d. h. die in dieser Untersuchung angewendeten Textstellen und Strategien sind als Beispiele zu verstehen.

Die Probanden, die den Versuchstext gut verstanden hatten, hatten eifrig und erfolgreich Strategien (u.a. Wissensgebrauch, Inferieren) angewendet. Allerdings hatten sich auch die Probanden, die den Text einigermaßen falsch verstanden hatten, nach ihrer eigenen Meinung auf den Strategiegebrauch gestützt, um die Bedeutung der fremden oder schwierigen Wörter im Text erschließen zu können. Mit anderen Worten garantierte der Strategiegebrauch nicht das Verstehen des Textes. Die Ergebnisse der Analyse erwiesen schließlich auch, dass sich die Probanden ihres eigenen Leseverhaltens größtenteils bewusst waren und darüber reflektieren konnten, was wiederum zur Metakognition zählt.

Durch die Befragung wird ein Überblick über das Leseverhalten, Leseverstehen und den Strategiegebrauch einiger DaF-Schüler gegeben. Man hätte auch eine umfangreichere Untersuchung machen können, bei der man z. B. den Strategiegebrauch genauer hätte untersuchen können. Man hätte die Untersuchung auch auf andere Weisen durchführen können. Zum Beispiel hätte man zusätzlich zu den Fragebogen die Probanden persönlich interviewen können und die Antworten bzw. Meinungen der Probanden auf Band aufnehmen können. Man hätte auch einen Unterrichtsversuch verwirklichen können, bei dem man zuerst die Probanden mit

einer Lesestrategie bekannt machen und danach den Gebrauch dieser Strategie hätte testen können. Die Fragestellungen der Befragung erwiesen sich hauptsächlich als zweckmäßig und die Einstufungen von eins bis fünf können für gelungen gehalten werden. Doch hätte man wenigstens einige der schriftlichen Einstufungen auch anders formulieren können, z. B. hätte man bei der Frage 6 als eine Antwortalternative auch einen Punkt 'melko usein' ('ziemlich oft') anbieten können, so dass es auch hier statt vier insgesamt fünf Antwortalternativen gegeben hätte.

Als Thema ist das Lesen äußerst umfangreich und sehr interessant, d. h. es gibt Vieles, was man untersuchen kann. Man hätte in dieser Untersuchung z. B. auch berücksichtigen können, ob es unter den Probanden Legastheniker gab, weil Legasthenie das Lesen bedeutend beeinflussen kann. Darüber hinaus wäre es fesselnd gewesen, z. B. den Spracherwerb oder das Lesenlernen in Zusammenhang mit dem Lesen unter die Lupe zu nehmen. Dies hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

13 Fazit

Beim Lesen (und Leseverstehen) handelt es sich um ein komplexes aber, interessantes und faszinierendes Phänomen, das weder für eine selbstverständliche noch für eine triviale Fähigkeit gehalten werden sollte. Das Ziel dieser Arbeit war es, sowohl zu erläutern, worum es beim Lesen letzten Endes geht, als auch darauf hinzuweisen, dass das Lesen ein sehr komplexer Vorgang ist. Im theoretischen Teil wurden sowohl der Leseprozess als auch verschiedene Faktoren dargestellt, die den Leseprozess beeinflussen und überhaupt das Phänomen des Lesens ermöglichen. Zudem wurden einige Lesemodelle dargestellt. Darüber hinaus wurde für wichtig befunden, dass das Lese-/Textverstehen und die Lesestrategien in dieser Arbeit unter die Lupe genommen werden. Außer dem muttersprachigen Lesen wurde in dieser Arbeit auch das fremdsprachige (in diesem Fall das deutschsprachige) Lesen berücksichtigt.

Der Begriff *Lesen* kann auf unterschiedliche Weisen definiert werden abhängig z. B. vom jeweiligen Forscher oder davon, um welches Wissenschaftsgebiet es jeweils geht. Als Vorgang bzw. Prozess ist das Lesen äußerst komplex und setzt immer Interaktion zwischen dem Text und dem Leser voraus. Der Leseprozess setzt sich aus verschiedenen Teilprozessen zusammen, die auf der Wort-, Satz- und Textebene

stattfinden, und hierarchisch betrachtet gehören zum Lesen sowohl hierarchieniedrige als auch hierarchiehohe Prozesse. Hinter dem komplexen Prozess des Lesens stehen viele Faktoren, die wesentlich dafür sind, dass das Lesen überhaupt gelingt. Zu diesen Faktoren zählen u. a. das Vorwissen und das Arbeitsgedächtnis des Lesers. Im Laufe der Zeit sind zahlreiche verschiedene Modelle ausgearbeitet worden, die darauf abzielen, den Leseprozess zu schildern. Beispiele für solche Modelle sind u.a. die Bottom-up- und Top-down- sowie die Dual-Route-Modelle.

Das Lesen – und das Verstehen des Gelesenen – setzt immer Interaktion zwischen dem Text und dem Leser voraus. Der Leser wendet unterschiedliche Strategien an, um einen Text zu verstehen. Dasselbe Verständnis eines Textes kann auf unterschiedliche Weisen erreicht werden, oder das Verständnis eines Textes kann auch abhängig vom jeweiligen Leser unterschiedlich ausfallen.

Das fremdsprachige Lesen ähnelt dem muttersprachigen. Allerdings spielen beim fremdsprachigen Lesen im Vergleich zum muttersprachigen noch zusätzliche Variablen eine Rolle. Im Vergleich zum muttersprachigen Lesen ist das fremdsprachige Lesen langsamer und die Fixationsdauer liegt dabei höher als beim Lesen muttersprachiger Texte. Die Rolle des Gedächtnisses ist beim Lesen sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache unbestreitbar wesentlich.

Der empirische Teil dieser Pro Gradu -Arbeit zielte darauf hin, das Leseverhalten und die Lesegewohnheiten einiger DaF-Schüler zu veranschaulichen. Darüber hinaus wurde danach gestrebt, ihr Lese-/Textverstehen und ihren Strategiegebrauch zu erläutern. Das Lese-/Textverstehen und dessen Niveau, sowie der Strategiegebrauch wurden in dieser Untersuchung dadurch realisiert, dass die Probanden eine Zusammenfassung über einen deutschsprachigen Artikel verfassten, und auf unterschiedliche Fragen in Bezug auf den Text und dessen Verständnis antworteten. Durch drei Textstellen aus dem Artikel wurde der Strategiegebrauch der Probanden näher untersucht. In der Tat gebrauchten die Probanden die Strategien, auf die man sich in dieser Untersuchung konzentrierte, um die Bedeutung der Textstellen erschließen zu können. Diese Strategien waren der Wissensgebrauch und das Inferieren. Die Untersuchungsergebnisse erwiesen u.a., dass das Lesen auf Deutsch für weder schwierig noch leicht oder für schwierig gehalten wurde. Trotzdem verstanden die Probanden der Untersuchung (auch ihrer eigenen Meinung nach) den deutschsprachigen Versuchstext gut. Der Wortschatz des Textes und die Vertrautheit

mit dem Text – oder dessen Fremdheit – hatten den größten Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad des Textes. Der Strategiegebrauch half den Probanden dabei, den Text zu verstehen, aber er garantierte nicht unbedingt das richtige Verständnis desselben.

LITERATURVERZEICHNIS

Aakkula, T. (2007), *Die Strategie des lexikalischen Erschließens beim Lesen deutschsprachiger Texte. Am Beispiel einer Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe*. Pro-Gradu-Arbeit. Tampereen yliopistopaino.

Ahvenainen, O./Holopainen, E. (2000), *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. (2. painos.) Kirjapaino Oma Oy, Jyväskylä.

Duden (2003), *Duden - Deutsches Universalgroßwörterbuch*. (5. überarbeitete Auflage.) Dudenverlag, Mannheim.

Ehlers, S. (1998), *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Eysenck, M. W./Keane, M. T. (2000), *Cognitive Psychology: a Student's Handbook*. (4th ed., e-book.) Hove Taylor & Francis, Routledge.

Gibson, E. J./Levin, H. (1976), *The Psychology of Reading*. (Third printing.) MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Groeben, N. (2002), „Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts ”Lesekompetenz““. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002), 11-21.

Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa Verlag, Weinheim/München.

Heinemann, W./Heinemann, M. (2002), *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion - Text - Diskurs*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Helbig, G. (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (2. Halbband.) Walter de Gruyter, Berlin.

Himberg, L./Laakso, J./Peltola, R./Vidjeskog, J. (1996), *Psykologia 2. Kehittyvä ihminen*. (2.-5. painos.) WSOY:n graafiset laitokset, Porvoo.

Hirsjärvi, S./Remes, P./Sajavaara, P. (1997), *Tutki ja kirjoita*. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Holopainen, E. (2003), *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Hurrelmann, B. (2002), „Prototypische Merkmale der Lesekompetenz“. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002), 275-286.

Lehmuskallio, K. (1983), *Mitä lukeminen sisältää?* WSOY, Porvoo.

Lyytinen, H./Ahonen, T./Korhonen, T./Korkman, M./Riita, T. (toim.) (2005), *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. (2.-3. painos.) WS Bookwell Oy, Juva.

Lyytinen, H./Himberg, L. (1998), *Psykologia 4. Ihmisen toiminnan neuropsykologia*. (2.-6. painos.) WSOY, Porvoo.

Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen - Grundbegriffe. (1998) (Hrsg. von Ansgar Nünning.) Metzler Verlag, Stuttgart.

Moilanen, K. (2004), *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. (1.-2. painos) Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.

Näätänen, R./Niemi, P./Laakso, J. (1998), *Psykologia 3. Tietoa käsittelevä ihminen*. (2.-6. painos.) WSOY, Porvoo.

Pette, C. (2001), *Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes*. Juventa Verlag, Weinheim/München.

Richter, T./Christmann, U. (2002), „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002), 25-58.

Van den Broek, P./Young, M./Tzeng, Y./Linderholm, T. (1999), ”The Landscape Model of Reading: Inferences and the Online Construction of Memory Representation”. In: Van Oostendorp, H./Goldman, S.R. (1999), 71-98.

Van Oostendorp, H./Goldman, S.R. (1999), *The Construction of Mental Representations During Reading*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

Yill, N./Oakhill, J. (1991), *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*. Cambridge University Press.

Internetquellen:

A: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), Bildungsforschung Band 17: *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*.

http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf [08.10.2007]

B: <http://urts120.uni-trier.de/glottopedia/index.php/Hyperproposition> [15.11.2007]

C: http://www.ge-hoer.de/media/download_gallery/2004_LesenundAVT.pdf
[13.11.2007]

D: <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejzus3/dejzus3.htm> [09.04.2008]

E: <http://www.goethe.de/uun/deindex.htm> [23.04.2008]

ANHANG I: die Befragung

Instruktionen & Hintergrundinformationen

Ohjeet kyselyyn. Saat vuoronperään 2 lomaketta, joiden kysymykset liittyvät lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen. Ensimmäisen lomakkeen kysymyksiin sinulla on aikaa vastata n. **5 minuuttia**, jälkimmäisen lomakkeen tehtävään ja kysymyksiin vastaamiseen sinulla on aikaa n. **25 minuuttia**. Ethän jää miettimään vastauksiasi liikaa, vaan vastaa sen mukaan, mitä ensin tulee mieleen. Vastata voit omin sanoin, **suomeksi**. On erityisen tärkeää, että vastaat kaikkiin kysymyksiin ja perustelet vastauksiasi tarvittaessa! Vastaaminen kyselyyn on täysin luottamuksellista. Nimi/nimimerkki (voit valita kumpaa käytät) tarvitaan lomakkeisiin vain siksi, että saman vastaajan lomakkeet pysyvät "samassa kasassa". Tässä kyselyssä ei ole kyse siitä, että toiset vastaukset olisivat parempia kuin toiset, vaan jokainen vastaus antaa arvokasta tietoa lukemiseen liittyen! **Kiitos osallistumisestasi!**

Vielen Dank!

Vastaa aluksi seuraaviin kysymyksiin!

1. Nimesi/nimimerkkisi: _____
2. Äidinkielesi: suomi jokin muu, mikä? _____
3. Sukupuolesi: nainen mies
4. Ikäsi: _____
5. Kuinka vanhana/millä luokalla aloitit saksan opiskelun? _____

6. Viimeisin äidinkielen numerosi: _____

7. Viimeisin saksan numerosi: _____

8. Oletko ollut saksankielisessä maassa pidempään (kuin lomamatkalla),
esim. vaihto-oppilaana? Jos olet,
missä? _____

saksankielistä tekstiä lukiessa: a) usein b) joskus
c) ei juuri koskaan d) ei koskaan

7. Luetko tekstejä mielestäsi yleensä lähinnä sanatarkasti VAI suurpiirteisesti/silmäillen?

Kirjoita vastaus:

äidinkielistä tekstiä luen: _____

Miksi? _____

saksankielistä tekstiä luen: _____

Miksi? _____

Versuchstext und Fragebogen II

Nimesi/nimimerkkisi: _____

Lue nyt alla oleva saksankielinen teksti läpi ja tee omin sanoin lyhyt (n. 60-80 sanaa) **tiivistelmä suomeksi** siitä, mistä tekstissä kerrotaan. (Voit tehdä paperiin omia merkintöjäsi /muistiinpanojasi!)

Sanastoapua: Kunststoff=muovi, Buchenholz=pyökki, Splitter=säpäleet/pirstaleet, verderben=mennä pilalle, Haftfähigkeit=kiinnittyvyys, Stöckchen=tikku

Der Eishalter

GEGENSTAND DER WOCHE: DER STIEL

Das Leben ist voller Stilfragen. Stielfragen stellen wir uns dagegen selten. Zum Beispiel: Warum ist der Stiel im Eis aus Holz? Die Antwort: Weil Holz besser recycelt werden kann und wesentlich billiger ist als Kunststoff.



Seit ihrer Erfindung vor 75 Jahren bestehen die Stiele nun schon aus diesem Material. Noch in den fünfziger Jahren waren sie allerdings nicht flach, sondern so rund wie Bleistifte. So sahen sie zwar hübscher aus, zerbrachen aber schnell. Zu solchen Stielbrüchen kommt es heute zum Glück nur noch selten: Damit wir nicht auf Splintern herumrutschen müssen, verwenden deutsche Eisfabrikanten meistens das elastische Buchenholz. Ein Vorteil der Buche ist auch ihre Geschmacksneutralität, kein störendes Kiefernaroma verdirbt den Genuss von Nogger oder Magnum-Mandel. Fürs Hölzchen spricht auch die bessere Haftfähigkeit, das Eis rutscht nicht so leicht vom Stöckchen. Ein Stiel aus Kunststoff würde die Handwärme außerdem ins Eis weiterleiten - Schmelzgefahr wäre die Folge.

Bevor ein Buchenhölzchen zum Eishalter wird, behandeln es die Hersteller mit Ceresin-Wachs, das auch als Inhaltsstoff von Kaugummis oder zur Beschichtung von Margarinebechern verwendet wird. Das Wachs schmeckt nach nichts und ist völlig ungiftig, es soll bei der Eisproduktion den Gefrierprozess erleichtern.

1,2 Milliarden Eisstiele werden jährlich in Deutschland gebraucht - durchschnittlich isst jeder Deutsche also mindestens ein Eis am Stiel im Monat. Wenn die kleinen Stäbchen nicht in der Eistruhe landen, dann finden sie in Arztpraxen oder Krankenhäusern Verwendung. Aus dem klassischen Eisstiel wird ein Mundspatel, mit dem Hals-Nasen-Ohren-Ärzte belegte Patientenzungen nach unten drücken. Eis gibt's dann leider nur nach Mandeloperationen - auf Rezept.

EVA STANGE

3. Mikä mielestäsi vaikutti tekstin vaikeustasoon? Oliko syynä:

(ympyröi sopiva vaihtoehto/sopivat vaihtoehdot!)

a) sanasto

b) tekstin rakenteet (lauserakenteet, kieliopilliset rakenteet...)

c) aiheen vieraus/tuttuus

d) jokin muu,

mikä? _____

4. Mitä seuraavista käytit apuna lukemasi tekstin ymmärtämisessä:

(ympyröi sopiva vaihtoehto/sopivat vaihtoehdot!)

a) sain vinkkejä otsikosta ja kuvasta:

kyllä **ei**

b) alleviivasin tärkeimpiä sanoja tekstistä:

kyllä **ei**

c) päätin mitä vaikeat/vieraat sanat voisivat tarkoittaa:

kyllä **ei**

Mistä päätit: _____

d) hyppäsin vaikeiden/vieraiden sanojen yli:

kyllä **ei**

e) Jokin muu keino, mikä? _____

5. Kuinka hyvin mielestäsi ymmärsit tekstin?

Vastaus: a) hyvin b) melko hyvin c) kohtalaisesti
d) melko huonosti e) huonosti

6.a. Mitä tekstissä mielestäsi tarkoitetaan sanalla *Stielfragen*?

Vastaus: _____

6.b. Mistä/miksi päättelit näin?

Vastaus: _____

7.a. Entä mitä tekstissä mielestäsi tarkoitetaan kohdassa: *Damit wir nicht auf Splittern herumlutschen müssen...?*

Vastaus: _____

7.b. Mistä/miksi päättelit näin?

Vastaus: _____

8.a. Mistä mielestäsi kerrotaan tekstin kohdassa: *Eis gibt's dann leider nur nach Mandeloperationen - auf Rezept.?*

Vastaus: _____

8.b. Mistä/miksi päättelit näin?

Vastaus: _____

Kiitokset vastauksistasi! Danke schön!

ANHANG II: Zwei Zusammenfassungen

4

Tiivistelmä (suomeksi):

Tekstissä puhutaan jäätelöstä ja sen ominaisuuksista. Senaen esimerkiksi että jäätelöitä tehdään puusta koska sitä voidaan kiertää paremmin kuin muoria. Aina tikan ruoto ei ole ollut sama, 50-luvulla esimerkiksi tiikat eivät olleet liitteitä vaan pyöreitä niin kuin lyijykä, mikä teki niistä tärkeitä mutta haavoittavia ja ne haaveilivatkin usein. Jäätelövalmistajat kiertävät tikan usein joustavasta pyörästä. Sen hyviä puolia on muun muassa maun neutralisuus ja hyvä kiinnittyminen (jäätelö ei liu helposti alas tikasta) eikä täten ole niin sulan vaaraa kuin jos tikku olisi valmistettu muusta. Ennen kuin pyörästä tuli jäätelöpuikki, valmistajat lasittivat sen vahalla, sillä vaha ei muistu mitään eikä ole myrkyllistä. Saksassa käytetään vuosittain noin 1,2 miljardia jäätelöpuikkoa, keskimäärin jokainen saksalainen syö vähintään yhden kilon jäätelöä luvulla. Jäätelöitä käytetään lisäksi muun muassa sairauksissa esim. suun tukkimisessa potilaiden kielten alas painamiseen. Jäätelöä annetaan mielensisälätyksen jälkeen.

Tiivistelmä (suomeksi):

Kerrotaan jäätelöhistoriasta. Siivutetaan historiaa ja kerrotaan valmistuksesta ja käyttötarpeesta ja miten niitä voitaisiin käyttää.