

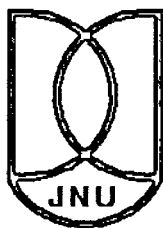
**Zur Entwicklung und Erweiterung der Lesekompetenz  
als Lehrziel in DaF**

**Dissertation submitted to  
Jawaharlal Nehru University in partial  
fulfillment of the requirements for the award of the degree of**

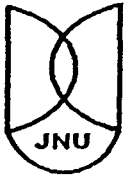
**MASTER OF PHILOSOPHY**

**BY**

**Nishant K. Narayanan**



**CENTRE FOR GERMAN STUDIES  
SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE STUDIES  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY  
NEW DELHI  
2008**



**Centre of German Studies**  
School of Language, Literature & Culture Studies  
**JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY**  
New Delhi-110067, INDIA

---

**CERTIFICATE**

This is to certify that the dissertation entitled “*Zur Entwicklung und Erweiterung der Lesekompetenz als Lehrziel in DaF*” submitted by **Nishant K. Narayanan** in partial fulfillment of the requirement for the award of the degree of Master of Philosophy is his original work and has not been submitted for the award of any degree of this or any other university.

I recommend that this dissertation be placed before the examiners for evaluation.

*Madhu Sahni*

Dr. Madhu Sahni

29/7/18

Actg. Chairperson

*Madhu Sahni*

Dr. Madhu Sahni

Supervisor

**ACTING CHAIRPERSON  
CENTRE OF GERMAN STUDIES  
SCHOOL OF LANGUAGES  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY  
NEW DELHI-110067**

## ***Danksagung!***

Zuerst möchte ich mich für die hervorragende und systematisierte Betreuung, meiner Betreuerin an der JNU, bedanken. Ich danke ihr nicht nur für ihre Geduld und Bereitschaft, sondern auch ihre positive und freundliche Anregungen und Vorschläge.

Dem DAAD möchte ich für das Forschungsstipendium an der Universität Giessen herzlich danken, das mir ermöglichte, Materialien für meine Arbeit zu sammeln. Ebenso gilt meinem herzlichen Dank Prof. Dr. Swantje Ehlers, für ihre Hilfe und Betreuung, die mir nicht nur das Studium an der Universität, sondern auch der Aufenthalt in Giessen sehr viel erleichterte.

Als nächstes danke ich meiner ehemaligen Kollegin, Katherin Warnke für ihre Hilfe in jeder Art und Weise. Sie stand mir mit Rat und Tat immer zur Seite, nicht nur bei der Forschungsarbeit, sondern auch in schwierigen Situationen. Meinem Dank gilt auch Prof. Rekha Rajan für ihre Hilfe und Bereitschaft. Prof. Dengle, Anu Pande, Dr. Vibha Surana, Dr. Parnal Chirmuley, Dr. Sadhna Naithani möchte ich für ihre Bereitschaft und Erlaubnis, in ihren Unterrichtsstunden zu hospitieren, unterrichten sowie empirische Arbeiten durchzuführen, danken. Meinem Dank gilt auch den Studierenden aus B.A (1. Jahr, 2. Jahr und 3. Jahr) für die freundliche Teilnahme an den empirischen Studien.

Meinen Freunden, Rakesh, Marielis, Nils, Ellen, Ines, Lars, Sumanth, Shruti, Arti, Parul, Smitha, Amit, Dawson, Wagesh, Gagan, Nilisha, Seleena, Abhilash, Roji, Aneish, Resmi, Meenal, Yangzom, Anand, Boris, Katja, Gokul, Mythili, Pramod, Jaffar, Perna, Kaumudi, Joe, Kundan, Sanjay und allen anderen möchte ich für ihre stete Unterstützung und Vorschläge danken. Ich danke auch Prof. Hohmeier und Frau Veldkamp für die Bücher, eine tolle Zeit in Wetzlar und stete Unterstützung. Für die Finishing Touches an dieser Arbeit im letzten Moment und Hilfe und Beratung danke ich auch Karen, Michael und Moritz.

Meinen Eltern (Achan und Amma) verdanke ich alles und widme ihnen dieser Arbeit!

## Inhalt

<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Zielsetzung	1
1.2 Methodologie	2
1.3 Zum Aufbau der Arbeit	3
<b>2 Lesen und Lesekompetenz – Eine Begriffsbestimmung</b>	<b>5</b>
2.1 Problemstellung	5
2.2 Lesen als Handeln	8
2.3 Lesen als ein kulturelles Handeln	11
2.4 Lesen als kognitiver Prozess	14
<b>3 Lesen in der Muttersprache und Fremdsprache</b>	<b>22</b>
3.1 Problemstellung	22
3.2 <i>Faktoren des Lesens in der Muttersprache</i>	22
3.2.1 Sprachwissen	23
i. Visuelle und phonologische Aspekte	24
ii. Morphologische Aspekte	25
iii. Syntaktische Aspekte	28
iv. Semantische Aspekte	30
3.2.2 Textwissen	31
i. Inferenzen	33
ii. Kohärenz	35
3.2.3 Weltwissen	38
3.2.4 Metakognitives Wissen	43
3.3 <i>Spezifika des Lesens in der Fremdsprache</i>	47
3.3.1 Sprachwissen	48
i. Graphische und phonologische Ebene	48
ii. Wortebene	49
iii. Syntaktische Ebene	50
iv. Semantische Ebene	51
a) Interdependenzhypothese	52
b) Schwellenhypothese	53

3.3.2 Textwissen	57
3.3.3 Weltwissen	59
3.3.4 Metakognitives Wissen	63
<b>4 Lesesozialisation und Leser</b>	<b>67</b>
4.1 Problemstellung	67
4.1.1 Sozialisation und Lesen	68
4.1.2 Familienstruktur in Indien	70
4.1.3 Lesesozialisation und Familie	72
4.1.4 Leseerziehung und Familie	73
<i>4.2 Ausgangslage</i>	76
4.2.1 Sprachliche Vielfalt Indiens und das Schulsystem	77
4.2.2 Sprachpolitik	78
4.2.3 Sprachunterricht in der Schule	79
4.2.4 Lehrbücher	83
4.2.5 Lesekompetenz in der Schule	84
4.2.6 Englisch in Indien	85
<b>5 Empirische Untersuchungen</b>	<b>88</b>
5.1 Fragebogen (1.Runde)	88
5.1.1 Zielgruppe	88
5.1.2 Auswertungen	89
5.2 Fragebogen (2. Runde)	91
5.2.1 Zielgruppe	91
5.2.2 Auswertungen	91
5.3 Lesetests	95
5.3.1 Zielgruppe und Textauswahl	96
5.3.2 Auswertungen	98
5.4 Ausblicke	101

<b>6 Bemerkungen zum methodischen Vorgehen</b>	<b>103</b>
6.1 Lerner als Leser	103
6.2 Strategien	105
6.3 Textsortenwissen und Lehrwerke	107
Fazit	110
Bibliographie	113
Anhang	

# ***Kapitel 1***

## ***Einleitung***

Die gegenwärtige Wissensgesellschaft, in der immer mehr neue Information- und Kommunikationsformen entstehen, verlangt immer neue Lern- und Arbeitsmethoden, um Zugang zu den Wissensgebieten zu haben. Dabei wird Lernen als ein Prozess der Wissenskonstruktion betrachtet, in dem aus existierenden Wissensbeständen neue Wissenskomponente geschaffen werden. Als Werkzeuge stehen dem Menschen dabei zwei basale Fertigkeiten, nämlich Lesen und Schreiben, zur Verfügung.

Lesen gilt in diesem Zusammenhang als eine wichtige Handlung, denn die Informationsdarlegung durch Texte und Hypertexte fordern von dem Individuum die soziale und mentale Leistung, sich sprachlich und inhaltlich effektiv mit den Produkten der Wissensgesellschaft auseinanderzusetzen. In diesem Rahmen wird daher sehr viel von dem Begriff „Lesekompetenz“ als einer Schlüsselqualifikation gesprochen, mit deren Hilfe der Leser sich an den Anforderungen der Wissensgesellschaft orientiert.

Im Rahmen des Fremdsprachenlernens bedeutet dies, dass die Lernenden neben der Sprechkompetenz auch die Lesekompetenz erwerben, um Zugang zu den in der Fremdsprache enthaltenen Wissenskomponenten zu haben und sich damit zu befassen.

### **1.1 Zielsetzung**

Die vorliegende Arbeit versucht, im Rahmen des Fremdsprachenlernens die Dimensionen der Lesekompetenz zu analysieren. Im Fremdsprachenunterricht hat das Lesen einen hohen Stellenwert, da es den Lernenden nicht nur ermöglicht, ihr Sprach- bzw. Wissensvermögen zu vertiefen bzw. zu erweitern, sondern auch mit der Sprache im Kontakt zu stehen.

Nun aber ist in der Realität zu sehen, dass die Lernenden sich für das Lesen fremdsprachlicher Texte sowohl innerhalb Unterrichts als auch außerhalb dessen

wenig interessieren. Aus meinen Lern- bzw. Lehrerfahrungen und Recherchen habe ich festgestellt, dass die Studenten mit dem Lesen – und damit einhergehend mit dem Verstehen - fremdsprachlicher Texte häufig Schwierigkeiten haben. Sie finden es schwer, eine Hypothese über den Textinhalt zu bilden. Nicht nur semantisch, sondern auch syntaktisch gelingt es ihnen trotz ihrer relativ guten Sprechfähigkeit nicht, sich mit dem Text effizient auseinanderzusetzen. Zudem fehlt ihnen ein effektiver Umgang mit unterschiedlichen Textsorten, und deshalb wird für sie die Lektüre der deutschen Texte schlechthin zu einer mühevollen Aufgabe, die ohne extensive Verwendung des Wörterbuchs misslingt und anschließend keinen Anstoß zur Kommunikation im Unterricht gibt. Es fehlt der Genuss am Lesen und es tritt eine Art „Literaturschock“<sup>1</sup> auf.

Diese oben skizzierte Situation betrachte ich daher als eine der Hauptursachen für unzureichend entwickelte Sprachkenntnisse. Diese bestehen noch weiter, auch wenn die Lernenden sich für einen M.A.-Studiengang entscheiden, bei dem ein hohes Niveau an Lesekompetenz vorausgesetzt wird.

Hinsichtlich dieser Situation treten folgende Fragen auf, die den Strang der bisherigen Ausführungen und Problembereiche konstituieren.

1. Woran liegt es, dass die Studenten eine geringe Lesefähigkeit besitzen?
2. Welche Grenzen sind der Entwicklung und Erweiterung der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht gesetzt? Welche didaktischen Methoden sind dabei zu entwickeln, diese Grenzen aufzuheben?

In der Arbeit wird es darum gehen, anhand von Praxiserfahrung und Ansätzen aus der kognitiven Psychologie, der Soziologie und der Fremdsprachendidaktik die mit dem Lesen zusammenhängenden Aspekte bzw. Probleme zu beleuchten.

## **1.2 Methodologie**

In dieser Arbeit wird es zu zeigen sein, dass das fremdsprachliche Lesen kein rein unterrichtsbezogenes Problemfeld ist, sondern dass es auch soziologische und

---

<sup>1</sup> Vgl. Weinrich 1985:247



psychologische Dimensionen hat. Berücksichtigt wird dabei, dass jeder Leser eine individuelle Lesegeschichte hat, die einen wichtigen Aspekt der Lesesozialisation darstellt. Darüber hinaus hat er einen anderen Bildungs-, Sprach- und Kulturhintergrund, welche auch die Lesekompetenz der Lernenden sehr beeinflussen. Hierzu zählen Familie und Schule als Sozialisationsdomänen, die die Einstellungen des Lesers als Individuum, Familienmitglieder und Schüler mitbestimmen. Aus diesen Gründen betrachte ich es als notwendig, dass die Lesekompetenz holistisch analysiert wird, indem die Lerner bzw. Leser als zu einer Gesellschaft gehörende Wesen betrachtet und die fremdsprachliche Lesekompetenz angesichts seiner sozialen Bedingungen als ein soziales Phänomen untersucht wird.

1. Datensammlung durch Fragebögen
2. Lesetests

### **1.3 Zum Aufbau der Arbeit**

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Im zweiten Kapitel erfolgt eine Bestimmung des Begriffs ‚Lesen‘. Hier wird Lesen als eine Handlung, ein kulturelles Handeln und ein kognitiver Prozess diskutiert. Bezugnehmend auf verschiedene theoretische Annahmen wird die Rolle und Funktion des Begriffskomplexes ‚Lesen‘ erörtert.

Im dritten Kapitel geht es um das Lesen in der Mutter- und Fremdsprache. Unterschiedliche Forschungsansätze werden hier zuerst im Bereich der muttersprachlichen Leseforschung herangezogen und aus linguistischer und kognitionspsychologischer Sicht erörtert. Danach setze ich mich mit Ansätzen im Bereich des Fremdsprachenlesens auseinander. Hier werde ich mich ebenfalls vorwiegend auf die linguistischen und kognitivpsychologischen Forschungen konzentrieren. Das Hauptanliegen liegt in diesem Kapitel darin, die Unterschiede zwischen dem Lesen in der Mutter- und Fremdsprache darzustellen.

Im vierten Kapitel wird auf die soziologischen Aspekte des Lesens eingegangen. Dabei wird das Augenmerk auf den indischen Kontext gelegt. Familie und Schule werden hier als Sozialisationsinstitutionen verstanden, deren Rolle bei der

Förderung von Lesekompetenz aus unterschiedlichen Blickwinkel diskutiert werden soll. Herangezogen werden auch Teilaspekte, wie die sprachliche Vielfalt Indiens, Sprachpolitik sowie Unterricht und Stellung des Englischen, die einen tiefen Einfluss auf den Gegenstand Lesen ausüben.

Im fünften Kapitel werden die empirischen Untersuchungen diskutiert, denen teilweise Ansätze aus dem zweiten und dritten Kapitel zugrundeliegen. Die Daten, gewonnen aus Fragebögen und Lesetests, werden hier ausführlich beschrieben und dahingehend untersucht, welche Rückschlüsse sich daraus auf die Lesekompetenz indischer Deutschlernender ziehen lassen.

Im sechsten Kapitel sollen die methodischen Überlegungen und ihre Integration in den Deutschunterricht dargestellt werden. Die Diskussion der methodischen Aspekte stützt sich auf die Datenerhebungen und ihre Relevanz für die Entwicklung didaktischer und methodischer Ansätze für den DaF-Unterricht in Indien.

Ich versuche mit dieser Arbeit, in der Lernpraxis bestehende Probleme zu untersuchen und dafür geeignete Ansätze vorzustellen, um damit eine umfassende Neuorientierung im Bereich des Lesens in der Fremdsprachendidaktik anzuregen.

## *Kapitel 2*

### *Lesen und Lesekompetenz Begriffsbestimmung*

#### **2.1 Problemstellung**

Entsprechend des Zeitraums und Zeitgeistes befindet sich jedes Handeln im Wandel. Sei es die Gewohnheiten oder die basalen Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und letztendlich das Denken. Alle diese Aktivitäten bestehen aus unterschiedlichen Schritten, die der Mensch entsprechend des Ziels, der Umgebung und der Zeit ausführt. Da das menschliche Handeln universal andersartig ist, sind auch die Vorgehensweise einer Handlung vielfältig. Darüber hinaus ermöglichen diese Handlungsvariationen dem Menschen, sich als Teil oder Mitglied einer Gruppe zu behaupten und in ihrem Kreis zu äußern.

Unser Handeln sind immer darauf gezielt, bestimmte Bedeutungen hervorzubringen, die unser Handeln authentisch und sinnvoll erscheinen lassen. Nach Lewandowski bedeutet Handeln „Ziel und zweckgerichtete Tätigkeit, absichtsgelenktes, sinnvolles Tun. Als Handelnde verfolgen Menschen Zwecke, die sie sich selbst setzen und für die sie verantwortlich sind“<sup>2</sup>. Durchs Handeln entstehende Bedeutungen ermöglichen uns, unser Wahrnehmen besser zu verinnerlichen und dementsprechend weitere Handlungen zu entscheiden bzw. auszuführen. Da der Mensch als ein Subjekt Bedeutungen aus ihm gegenüberstehende Gegenstände schafft, geht es dann im Prinzip um das Verständnis dieser Objekte.

Die oben genannten drei Tätigkeiten kennzeichnen sich als grundlegende Handlungsformen, welche dem Menschen nicht in die Wiege gelegt werden, sondern diese soll er erlernen und einüben. In dem heutigen Kontext gewinnen diese mehr an Boden, da der Mensch vielmehr mit Genren wie Text und Hypertext zu tun hat wie nie zuvor. Zunehmend befindet er sich in der Schriftumgebung und aus diesem Grund benötigt er die Fähigkeiten und ggf. die Voraussetzungen, diese Schrift effektiv und extensiv zu beherrschen und eventuell deren Rolle und Relevanz gerecht zu werden. Dazu gehört in Fachliteratur wiederholt erforschte und erörterte

---

<sup>2</sup> Lewandowski 1979, Bd. 1, 399, In: Holly, Kühn und Püschel 1984: 277

Begriffe „Lesen und Lesekompetenz“. Die Begriffe „Lesen bzw. Lesekompetenz“ setzen sich aus Schritten und Ausgangssituationen zusammen und deuten sich zugleich ihre Vielfältigkeit, auf die in diesem Kapitel eingegangen sein wird.

Als erstens wird es darum gehen, die mit dem Lesen verbundenen verschiedene Forschungsaspekte zu beleuchten, und Rückschlüsse darauf zu ziehen, wie Lesen als ein Handeln, als eine Kulturtechnik und weiterhin als eine kognitive Aktivität sich ausdifferenziert.

Dabei möchte ich erwähnen, dass ich Lesen und Lesekompetenz bis zu einem gewissen Grad als sich ergänzende Teile einsehe. Dazu zähle ich Begriffe wie Textverstehen, -interpretation, -lesen und -rezeption. Allen diesen Begriffen gehört jedoch der Oberbegriff „Lesekompetenz“. Dabei ist es zu bemerken, dass in dieser Arbeit der Begriff „Kompetenz“ nicht im Chomksyschen Sinne von Kompetenz – Performanz aufgefasst wird, denn Chomsky’s Ansatz beruht auf eine angeborene Fähigkeit zum Sprechen. Hier wird hingegen Kompetenz im Zusammenhang mit Lesen als keine angeborene Fähigkeit oder nach Pinker „ein Instinkt“ vis-a-vis Sprechen bezeichnet, sondern vielmehr als ein „molares“ Konzept, „ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist“<sup>3</sup> sowie eine Sozialfähigkeit, eine Kulturtechnik schlechthin, anhand deren der Mensch in der Schriftumgebung an dem gesellschaftlichen Kommunikationsprozess teilnimmt.

Im Bereich der Sprache bewegt unser Handeln innerhalb Wort und Schrift. Wenn wir die Sprache beim Laut nehmen, realisieren wir uns sie zunächst einmal und wirken aktiv damit. Wenn die Sprache beim Wort genommen wird, manifestiert sie sich in vielen unterschiedlichen Gestalten, überall verstreut und es wird der Person die Aufgabe überlassen, diese Gedanken zu sammeln. Dieses Sammeln, etymologisch gesehen, führt auf das Wort „Lesen“ zurück. Diese Sammlungsarbeit oder Lesehandeln markiert den entscheidenden Wendepunkt der menschlichen Gesellschaft. Das bezeichnet eine lange Strecke für die Menschen von ersten sinnlosen Lauten zu ersten bildlichen Buchstaben, von Sprechakt zum Leseakt kommt der Mensch des Erforschens nah, was ihm bisher verborgen blieb.

---

<sup>3</sup> Groeben et al, 2000:13

Zum Verständnis des Lesevorgangs ist es notwendig, den Begriff „Lesen“ erstmal zu definieren. Etymologisch betrachtet stammt „lesen“ aus Latein „legere“ und bedeutet ursprünglich „zusammentragen, sammeln“<sup>4</sup>. Mit dem Wort Lesen assoziiert man in erster Linie häufig das Dekodieren von Wörtern und Sätzen und gilt als ein Schritt primären Wahrnehmungsprozesses. Nach Jung bedeutet Lesen nicht nur geschriebene oder gedruckte grafische Zeichen (Schriftzeichen, Piktogramme) mit den Augen zu erfassen, sondern auch ihren Sinn zu verstehen und in Sprache zu formulieren<sup>5</sup>. Nach Kainz ist Lesen „das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge“<sup>6</sup>. Zudem sagt Kainz „Die Tätigkeit des Lesens ist erst dann erworben und beherrscht, wenn sich die Fähigkeit eines Sinnerfassenden Vormblattlesens eingestellt hat, wenn es ein sprachlicher Verstehensvorgang geworden ist, der sich zugleich mit der peripheren Ausführungshandlung vollzieht“<sup>7</sup>.

Die Leseforschungslandschaft hat sich immer aus verschiedenen Disziplinen bereichert und ausgeweitet. Dabei geht es um die Lesepraxis in ihrer Höhe und Tiefe, wie Ehlers sagt „um jenes Wissen und jene Fertigkeiten bestimmen lassen, die gelehrt werden müssen, damit aus einem ungeübten Leser ein flüssiger, profizienter Leser wird“<sup>8</sup>. In dem heutigen Zeitalter gewinnt Lesekompetenz an Bedeutung im Zusammenhang mit dem Begriff Medienkompetenz<sup>9</sup>. Darüber hinaus findet Lesekompetenz seinen Niederschlag in unterschiedlichen Disziplinen oder in „Interdisziplinen“. Die Disziplinen verleihen dem Begriff immer neue Bedeutungen und Interpretationen. Pädagogik untersucht Lesen hinsichtlich seiner Entwicklung und Entfaltung in gesellschaftlichen Bedingungen. Es wird an dieser Stelle von „Lesesozialisation“ gesprochen, der wiederum Faktoren wie Alter, Geschlecht, soziale Institutionen usw. unterliegt. Für die Psychologie bedeutet Lesen als ein Prozess, der im menschlichen Gehirn abläuft und diese Abläufe geben Aufschluss über die Art und Weise der Informationsverarbeitung und seine Teilfaktoren.

---

4 Duden; Bd 4, 1978: 1668

5 Vgl. Jung 2001:123 bei Naude 2004:10

6 Vgl. dazu Naude 2004:16

7 Ebenda:16

8 Ehlers 1998:9

9 Darauf wird nicht in der Arbeit eingegangen, weil der Rahmen zur Auseinandersetzung sehr beschränkt ist

Sprach- und Literaturwissenschaft betrachten Lesen als eine Auseinandersetzung mit Zeichen, Wörtern\Phrasen, bzw. Inhalten, Figuren wie Autor, Leser und Epochen. Didaktik nimmt Lesen als einen Vorgang zur Aus- und Fortbildung in der Schriftkultur hin, der dem Individuum Zugang zu Wissen und Information sowie Teilnahme am gesellschaftlichen Mitteilungsprozess ermöglichen soll.

Interessanter für uns ist allerdings herauszufinden, was für Faktoren eine Rolle bei dem fremdsprachlichen Lesen spielen, da es noch andere Faktoren hinzukommen, welche sich stark von dem Lesen in der Muttersprache unterscheiden. Des Weiteren hat die Leseforschung zu diesen beiden Aspekten von Lesevarianten sehr viel beigetragen, auf deren in diesem Kapitel im Einzelnen eingegangen sein wird. Wichtig ist dabei zu beachten, dass zum Verständnis und Verbesserung der Lesepraxis sowohl in Muttersprache als auch in Fremdsprache eine Theorie des Lesens bzw. Begriffsbestimmung zum Lesen voraussetzt. An dieser Stelle treten folgende Fragen ein:

1. Wie versteht sich Lesekompetenz als Handeln, eine Kulturtechnik und ein kognitiver Prozess?
2. Wie unterscheiden sie sich?
3. Wie beeinflussen diese Lesevarianten das Lesen in der Mutter- und Fremdsprache?

Diese theoretischen Fragestellungen sollen überwiegend als Erklärungsansätze dienen, angesichts deren eine umfangreiche Verständigung von Lesen möglich wird.

## **2.2 Lesen als Handeln**

Jeder Leseakt beginnt mit einem Text. Der Ursprung des Lesens ist der Text. „Ein Text ist ein (...) Gewebe, und als solches bilden viele, für sich allein genommen unscheinbare Fäden einen festen Zusammenhalt.“<sup>10</sup>. Der Text ist für die Leser eine Sammlung von zusammengesetzten Buchstaben und Wörtern, aus denen eine Sinnbildung abgeleitet wird. Mit dem Text assoziiert man zugleich eine Beteiligung, die sowohl rezipierend als auch rezeptiv mitwirkt.

---

<sup>10</sup> Aust 2003: 526

Der Akt des Lesens, so Iser, beinhaltet nicht nur die Auseinandersetzung mit der Schrift, sondern auch mit der Selektion des Lesestoffs und der Leseschritte. Diese Lese-phase bezeichnet James „a choosing activity“<sup>11</sup>. Dabei geht es um die bewusste Auswahl von Strategien des Deutens und Verstehens, welche nach Rosenblatt auch auf die Einstellung (Stance) zwischen dem Leser und Text verweist<sup>12</sup>.

Lesen gilt als eine kommunikative Handlung und ermöglicht dem Menschen, an dem gesellschaftlichen Handlungs-, Verständigungs- und Selbstverständigungsprozess zu beteiligen. Außerdem schafft sich der Leser durch Lesehandlung ständiges Interpretieren und Verstehen eine neue Bedeutung von dem Text und diese stellt für ihn eine subjektive Wirklichkeit dar.

Indem der Leser diese subjektive Welt erschöpft, verknüpft er die im Text angegebenen abstrakte Bedeutungen mit seinen Vorwissenstrukturen. Dieser Vorgang, d.h. Interpretieren und Verstehen laufen ununterbrochen ab und wird als ein konstruktiver Akt dargestellt. Das Handeln wird hier als ein Prozess verstanden, dem Bewusstheit und Absicht zugrunde liegen. Der Leser ist hier die handelnde Figur und geht mit gewissen Erwartungen an einen Text heran und dabei wird eine Kommunikation zwischen dem Leser und dem Text hergestellt. Dieses Interagierens bzw. Interaktion betrachtet sich das Individuum, in diesem Fall, der Leser, so Mead, als ein soziales Objekt. Diese Auseinandersetzung mit dem Selbst ermöglicht dem Leser, sich aus der Perspektive des anderen zu sehen und die Persönlichkeit sich zu prägen. Dieses „reading of the reflection mirrored in the significant others“<sup>13</sup> bezeichnet Metzler, liegt dem Handeln als ein Prozess zugrunde.

Bei dieser Auseinandersetzung spielt der Leser verschiedene Rollen bezüglich der Leseintention, Lesematerial usw. Manchmal sucht er Information, manchmal will er lernen und manchmal will er sich amüsieren. Dieses Rollenspiel von Leser bezeichnet Iser als ein „sich-Hineinversetzens“<sup>14</sup> als die „Leserhaltung, die das Werk aufgrund seiner Struktur dem Leser nahelegt“<sup>15</sup>. Während dieses Rollenwechsels identifiziert sich der Leser mit neuen Rollen und dazugehörigen

---

11 James 1890 bei Rosenblatt 2004:1370

12 Vgl. Rosenblatt 2004:1372

13 Metzler, 1978: 19 bei Fritz & Suess, 1986:28

14 Iser 1976:230 bei Fritz & Suess, 1986:30

15 Ebenda

Handlungsaufgaben. Die Lebens- und Lesepraxis fließen in einander ein und wie Salber beschreibt, tritt der Leser eine Reise an, bei der er „sich unbekannte Mächten überläßt, Erwartungen aufbaut, abwehrt, etwas weiterführt usf.“<sup>16</sup>

Für Rosenblatt ist die Lesehandlung ein Zusammenspielen von drei Faktoren nämlich der Leser, der Text und die Zeit. Diese Entitäten stehen nach ihr in eine Wechselbeziehung, mit Text und Leser als dynamische Mitspieler. Dieses Interagieren bezeichnet sie als eine „Transaktion“ und daraus ergibt sich anschließend die Bedeutung. Sie führt aus:

„Reader and Text are involved in a complex, nonlinear, recursive, self – correcting transaction. The arousal and fulfillment or frustration and revision of expectations contribute to the construction of a cumulative meaning. From a to and fro interplay between reader, text, and a context emerges a synthesis or organization, more or less coherent and complete. This meaning, this “evocation”, is felt to correspond to the text”<sup>17</sup>

Die Bedeutungen, die in diesem interaktiven Rahmen entstehen, sind nach Früh zweierlei, nämlich denotativ und konnotativ. „Der denotative Aspekt umfasst die weitgehend konventionalisierte Beschreibung eines Begriffes, die in der Regel in Form einer Realdefinition vorgenommen wird“. Dagegen hat konnotative Bedeutung laut Früh effektive Implikationen<sup>18</sup>.

Indem der Leser sich mit Bedeutungen befasst, bestimmt er die weiteren Bedeutungsgestalten des Textes, d.h er konstruiert kreative Einheiten, die die Textgrenze verändern oder erweitern. Früh bezeichnet es folgendermaßen: „Der Leser schlussfolgert und ergänzt Informationen, die im Text explizit gar nichts ausformuliert sind. Das kann von der Berücksichtigung einfacher Präsuppositionen über die Interpretation pragmatischer Textbedeutung bis hin zu freien Assoziationen reichen, zu denen der Leser bei der Lektüre angeregt wird, die aber aus seiner ganz persönlichen Erfahrung stammen“<sup>19</sup>

---

16 Salber 1973: 1041 bei Fritz & Suess, 1986:30

17 Rosenblatt 2004:1371

18 Früh 1980: 85 bei Fritz & Suess, 1986:28

19 Früh 1983: 328 bei Fritz & Suess, 1986:32



Lesen als eine Handlung kennzeichnet keine passive Tätigkeit, sondern eine rege Teilnahme seitens des Lesers, wie die oben angedeuteten Position gezeigt haben sollten. Die Lesehandlung besitzt eine Eigendynamik, setzt die Beteiligung des Wissens voraus und dabei stellt Anforderungen an die Leser und veranlasst ihn, dieses zu überprüfen und ggf. zu remodifizieren oder korrigieren. Nach Giehrl ist diese Lesehandlung eine geistige Ausführung. Er sagt dazu:

„Das Erlebnis des Lesens setzt also eine hoch entwickelte geistige Technik voraus, die stets ein bemerkenswertes Maß an seelisch – geistigen, aber auch physischen Kräften verlangt“<sup>20</sup>

Kraft des Lesens wird das Individuum in die Lage versetzt, sich über die Rezeption und Druckproduktion der Gesellschaft Gedanken zu machen bzw. sich mit anderen darüber zu unterhalten bzw. verständigen. Auf diese Modi des Lesens wird ausführlich in dem nächsten Abschnitt eingegangen sein, d.h. festzustellen, welche Rolle bzw. Relevanz das Lesen als ein kulturelles Handeln spielt.

### **2.3 Lesen als ein kulturelles Handeln**

In dem letzten Abschnitt ging es um den Stellenwert der Lesekompetenz als eine Handlung und zu deren Zweck. Es wurde festgestellt, dass Lesen in Unterschied zur mündlichen Sprachfähigkeit, keine angeborene Disposition ist, sondern eine Handlung, die sich man aufgrund von gesellschaftlichen Lernprozessen erwirbt und erweitert. Schenda beschreibt es folgendermaßen:

„Lesen ist alt, aber es ist immer eine Kunst gewesen, ein Können, das sich jeder einzelne Kopf, zumeist mit Hilfestellung von anderen Personen mühsam hat erwerben müssen“<sup>21</sup>

Diese Aussage beleuchtet auch die Tatsache, dass Lesen auch auf sozial historische Rahmenbedingungen angewiesen ist. Die Entwicklung der literalen Gesellschaft ist auf die Entdeckung der Schrift (zum Schreiben und Lesen) zurückzuführen und daher bekommt das Lesen den Charakter eines kulturellen Handelns. Das bedeutet nicht nur Zugang zu Wissen und Informationen, sondern durch die Integration und

---

20 Giehrl 1968: 21 bei Fritz & Suess, 1986:12

21 Schenda 2000:1

Teilnahme der Menschen am gesellschaftlichen Sozialisationsprozess. Diese „Lesesozialisation“ befähigt den Menschen in erster Linie, die Schrift zu entschlüsseln und darüber hinaus entwickelt und erweitert ihr Denken und somit sein Handeln. Scribner & Cole äußern sich dazu folgendermaßen:

„As literacy shapes cultures, the argument goes, so it shapes human minds. A simple version of this argument appeals to the growth of the mind that results from the assimilation of knowledge and information transmitted by written texts. More radical is the claim that mastery of a written language affects not only the content of thought but also the process of thinking – *how* we classify, reason, remember”<sup>22</sup>

Es ist festzustellen, dass der Begriff „Literalität“ (engl: Literacy) eine umfassende Bedeutung an sich hat, auf deren Grundlage die Lesefähigkeit sich weiter aufbaut. Literalität oder das Lesenkönnen gilt als die Zugangsvoraussetzung zur Kommunikation. Diese hat auch negative Auswirkungen zur Folge, denn es schafft auch eine Grundlage zur Gleichheit und das Ausgeschlossen-werden-sein, welche per se sich auch diskriminierend erweisen könnte. Galtung sag, dass in unserer Gesellschaft „knowing how to read and write ...a conditio sine qua non for participation“<sup>23</sup> angenommen wird. Diese taken – for – granted Literalität erweckt nach Galtung nur die Illusion der Gleichheit.

Die Auseinandersetzung mit dem Text<sup>24</sup> beginnt mit den basalen Lesetechniken und entwickelt von elementarischen zu komplexeren und unterschiedlichen Strategien. Nicht nur als eine rezeptive Kompetenz, sondern als eine konstruktive Tätigkeit führt es zur ausgedehnten Denk- und Verstehenskompetenz. Dass Denken und Lesen eng verknüpft sind, sagt Thorndike bereits 1917. Für ihn bedeutet das Leseverstehen das Zusammenbringen von verschiedenen Konzepten in die richtige Reihenfolge: „Das Verstehen eines Paragraphen ist wie das Problemlösen in der Mathematik. Es besteht aus der Auswahl der richtigen Elemente der Situation und deren Zusammensetzen in den richtigen Relationen und mit dem richtigen Maß an Gewichtigkeit, Einfluß und Nachdruck. Der Geist wird sozusagen von jedem einzelnen Wort eines Abschnittes herausgefordert. Er muß auswählen, unterdrücken,

---

22 Scribner & Cole 1981:5 bei Fritz & Suess 1986:131

23 Galtung 1981:277 bei Fritz & Suess, 1986:137

24 Darunter verstehe ich Textsorten aller Art auch Hypertexte

mildern, betonen, korrelieren und organisieren und all dies unter dem Einfluß der richtigen Einstellungen auf Zweck oder Anforderungen“<sup>25</sup>.

Diese Aussage betont es, dass Lesen ein Abstrahierungsprozess ist, d.h die Sprachstrukturen werden Bedeutungen zugeordnet, und somit wird die Erkenntnisgewinnung in den Menschen ausgelöst. Ausgehend vom Wahrnehmen kommt der Leser über Erklären zum Erkennen und verbindet diese parallel laufende Prozesse. Dieser Prozess mag auch dialektisch erscheinen, da diese Erkenntnis wird wiederum auf höhere Abstraktionsniveaus verarbeitet.

Diese Denkprozesse, basierend auf der Lesekompetenz, versetzen die Gesellschaftsmitglieder in die Lage, komplexere Handlungen auszuführen, Informationen zu schaffen und zu verarbeiten. Der Mensch befindet sich somit in der Lage, sich mit neueren und unterschiedlichen Problemen auseinanderzusetzen und je nach der Problemlage die Entscheidung zu treffen.

Dem Individuum wird in einer Gesellschaft unterschiedliche Einflüsse, Meinungen, Einstellungen usw. ausgesetzt. Die kritische Denkfähigkeit, erworben auf Grund der Lesekompetenz, befähigt den Menschen, je nach diesen gesellschaftlichen Strömungen zu handeln. Ein kompetenter und kritischer Leser fungiert als ein autonomes Wesen in der Gesellschaft und handelt effektiv und situationsgerecht. Eine ausgedehnte Lesekompetenz wirkt auch emanzipatorisch auf das Individuum und wie Stolze ausführt „Es (Lesen) erlaubt dem Leser ein kritisches Vergleichen von Äußerungen, Überprüfen von Argumenten“<sup>26</sup>

Indem der Leser einen hohen Grad der Lesekompetenz erreicht, ändert sich auch seine Persönlichkeitsstruktur. Diese bestimmt nicht nur das Sozialverhalten, sondern auch sein Leseverhalten. Die Gesellschaft erstellt ein bestimmtes (Vor) Bild eines Lesers und schreibt ihm gewisse Eigenschaften zu. Diese unterscheiden den Leser von einem Nicht-Leser nicht nur im Hinblick auf das Unwissen der Schrift bzw. ihre Einstellung zu der Gesellschaft und ihre Funktionen. Der kompetente Leser gilt als Maßstab für die Teilnahme am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess, aufgrund seiner Aufgeschlossenheit, Toleranz, Wissen und Denkweisen usw.

---

25 Thorndike 1917, Zit übertr von Gibson/Levin 1980, S. 239 bei Fritz & Suess 1986: 132

26 Stolze 1979:29 bei Fritz & Suess 1986:29

Andererseits ist ein Nicht – Leser als passiv, intolerant und nicht geeignet angesehen, sich an die gesellschaftliche Kommunikation anzuschließen. Franzmann stellt fünf Persönlichkeitsmerkmale eines Lesers auf, in engem Zusammenhang zum Lesen und dabei vertritt er die Ansicht, dass eine „moderne offene Gesellschaft“<sup>27</sup> sie von einem Leser verlangt:

- i. „Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen (psychische und soziale Mobilität);
- ii. Aktives Verhalten gegenüber der Umwelt, ausgeprägte Leistungsorientierung;
- iii. Fähigkeit zur Integration neuer Informationen und Handlungsanforderungen;
- iv. Unabhängigkeit von nicht sachbezogener Autorität;
- v. Toleranz;
- vi. Überzeugung von der Wirksamkeit *rationalen Problemlösungsverhaltens*;
- vii. Fähigkeit zur *Individualisierung*, zur Selbst- und Fremdverantwortlichkeit“<sup>28</sup>

Wie diese Skizze einer Persönlichkeitsstruktur des Lesers andeutet, gilt es als ein Maßstab für die Kulturpolitik in der Gesellschaft, Grenzen zwischen dem Leser und Nicht – Leser zu ziehen und dementsprechend die Werte aufzustellen. Die Behauptung, Lesesozialisation und kontinuierliches Lesen wohl eine bessere Persönlichkeit schaffen, ist wissenschaftlich schwer nachzuweisen.

#### **2.4 Lesen als kognitiver Prozess**

Die kognitionspsychologischen Forschungen zu Lesen begann erst in den 60er Jahren mit der „kognitiven Wende“ in der Psychologie. Bisher stand Lesen unter dem Einfluss von Behaviourismus und Bloomfieldschen Structural Linguistics. Diese zwei Ansichten bestehen auf standardisierte Lesetests, verifizierbare Ergebnisse und Überprüfung der erfolgreichen Methoden anhand Studien zu Leseinstruktionen im Klassenraum. Dabei spielt der Leser keine wichtige Rolle. Lesen wurde vor allem bloß als ein Vorgang das Entschlüsseln von Wörtern, Buchstaben und syntaktischen Strukturen verstanden. Der Leser galt als der Dekodierer, der seine Sprachkenntnisse bloß zum Dekodieren der einzelnen Wörter und Buchstaben einsetzt. „In such a framework, reading was given a secondary status, as it only developed as a result of the mastery of spoken skills. It was conceived of primarily as a perceptual process which consists of decoding the printed stimuli. The reader was viewed as passively transferring his/her previous linguistic knowledge from the spoken mode to the

---

27 Franzmann 1978:182 bei Fritz & Suess 1986:134

28 Ebenda

written one”<sup>29</sup>. Mit dem kognitiven Wendepunkt wurden Textproduktion und –rezeption nun als kognitive Vorgänge ins Zentrum gestellt. Der Leser gewann an Bedeutung als der Mitkreator der Bedeutung während der Text und Leser Kommunikation. Dieser Ansatz, “which sought universal truths or ideas by which a coherent system and structure of knowledge could be deduced”<sup>30</sup> prägt den kognitiven Rahmen, in dem Lesen nun neu erforscht und erörtert wird.

Die modernen Theorien der Textverarbeitung sind auf eine hierarchische Modelle des Lesens bzw. Textverstehen basiert. Dabei erklärt Hörmann das Textverstehen „Wir *erfassen* im Vorgang des Verstehens nicht nur Information, wir *schaffen* auch Information, nämlich jene Information, die wir brauchen, um die Äußerung in einen sinnvollen Zusammenhang stellen zu können.“<sup>31</sup> Neben dieser Grundansicht des Lesens gibt es folgende Ebenen<sup>32</sup>, welche die Textverarbeitung durchläuft.

- i. Visuelle Ebene
- ii. Phonologische Ebene
- iii. Wortebene
- iv. Syntaktische Ebene
- v. Semantische Ebene
- vi. Textebene

Die Modelle der Textverarbeitung vertreten dabei den Standpunkt, dass diese Ebenen in vielfältiger Weise sich interagieren. Jedoch gibt es in der Fachliteratur zum Lesen folgende Modellkonstruktionen, welche im Prinzip auf die Textverarbeitungsrichtung gerichtet sind.

1. **Bottom – up oder Datengeleiteter Prozess:** Hier wird davon ausgegangen, dass bei der Textverarbeitung Satz für Satz gelesen wird. Der Satz wird als eine bedeutungstragende Einheit verstanden, wobei die Satzbedeutung durch eine Kombination aus der syntaktischen Struktur und der lexikalischen Bedeutung der Inhaltswörter konstruiert wird. Diese Bedeutung wird als die Interpretation des

---

29 Zerhouni 1996:11

30 Ebenda

31 Franzmann, 1980: 27 bei Groeben und Christman: 146

32 Auf diese werden im nächsten Kapitel näher erläutert

Satzes akzeptiert und in den verarbeiteten sprachlichen Kontexten eingebettet und es wird ein kommunikativer Sinn daraus abgeleitet. Zur Ausführung dieser Prozedur spielen grammatisches und lexikalisches Wissen eine wesentliche Rolle.

2. Top – Down oder Wissensgeleiteter Prozess: Bei diesem Verfahren wirken thematisches Wissen, Textsorten- und Allgemeinwissen mit. Der Leser geht an einen Text mit gewissen vorstrukturierten Erwartungen heran. Diese Erwartungen sind aus den obengennanten Wissensquellen abgeleitet und steuern dabei sowohl das inhaltliche als auch das sprachliche Verständnis eines Textes. Anhand der Wissensquellen und Erwartungen konstruiert der Leser ein mentales Modell der im Text vorkommenden Sachverhalte.

Die Vertreter der Bottom – up Prozess (1978) oder (Datengeleitetes Modell) waren Kintsch und van Dijk . Diese Annahme stützt sich auf die Fähigkeit des Lesers, die im Text vorhandenen Buchstaben, Wörtern und Sätzen zu verstehen und daraus Bedeutungen zu schaffen. Kintsch und van Dijk beschreiben anhand ihres elementarischen Textverstehensansatzes bzw. – modells das Textverstehen als einen Prozess, bei dem die Leser Sätze und Phrasen in elementare Bedeutungseinheiten oder „Propositionen“ umwandelt. Im philosophischen Sinne bedeuten Propositionen „an abstract theoretical construct, which is used to identify the meaning or what is expressed by a sentence under specific contextual restriction (speaker, time, place) and which is related to truth values“<sup>33</sup> . Diese Propositionen werden dann in eine dem Leser entsprechenden Reihenfolge gebracht, bis eine Textbedeutung zustande kommt. Dieser Vorgang läuft zirkular und führt zur Herausbildung hierarchisch strukturierten Propositionen, welche dann weiterhin im Kurzzeitgedächtnis weitergeleitet und behalten werden. Jedoch erfolgt in diesem Modell die Verknüpfung einer Proposition mit einer einzigen weiteren Proposition nicht und daher sind mehrfache Verbindungen ausgeschlossen.

Als Kritikpunkt dieses elementarischen Verstehensmodells sagt Schnotz, es sei darauf nicht eingegangen, dass ein tieferes Textverständnis eine Interpretation erfordert; die über den propositionalen Gehalt und das Schließen von

---

33 Zerhouni 1996:26

Kohärenzlücken im Text hinausgeht. Wie Ehlers andeutet, konnte mit diesem Ansatz bestimmte Verhaltensweisen des Lesers nicht erklärt werden, nämlich, unterschiedliche Interpretation zu verschiedenen Zeitpunkten. Diese Kritik führt zu dem holistischen Textverstehensmodell, demnach der Leser bereits am Anfang eine umfassende Perspektive von der Situation im Text entwickelt hat, die in dem Text vorkommen soll. Collins, Brown & Larkin betrachten Textverstehen als einen Prozess, in dem durch sukzessive Auswertung des gelesenen Textes ein mentales Modell konstruiert wird, das bereits sehr viel Weltwissen beinhaltet und weit über den Text hinausgeht. Diese Position vertreten auch Ballstaedt, Mandl, Schnotz & Tergan 1981, Sanford & Garrod 1981, van Dijk & Kintsch 1983, Johnson & Laird 1983<sup>34</sup>.

Ausgehend von den oben genannten Kritikpunkten des elementarischen Verstehensansatzes entsteht das holistische Textverstehensmodell, welches aufgrund mehrere empirischen Untersuchungen selbst von Sanford & Garrod und Kintsch & van Dijk usw. als Top – Down Prozess dargelegt wird. Nach diesem Ansatz ist das Textverstehen strategiegeleitet. Die Textrepräsentation besitzt bereits einen umfassenden Charakter und daher nicht von dem Beitrag der Proposition seitens des Lesers abhängig. Der Leser spielt hier eine ausschlaggebende Rolle, denn er konstruiert Bedeutungen mithilfe seines Vorwissens, des Einsatzes der Textsorte und dem Lesezweck entsprechender Strategien, um die Textaussagen festzustellen. Glenberg et.al meinen „Mental models represent what the text is about, not the text itself“<sup>35</sup>. Die Textverarbeitung läuft hier anhand des Weltwissens, der Motiven und Intentionen des Lesers. Dieses Modell wird als Situationsmodell von Kintsch & van Dijk und mentales Modell von Johnson & Laird bezeichnet.

Nach der Szenario Theorie von Sanford & Garrod liegt dem Textverstehen Faktoren wie Weltwissen über soziale Situationen, Personen, soziale Beziehungen und typische Handlungen, die mit Situationen verbunden sind, zugrunde. Beim Lesen erweitert und differenziert der Leser das Verständnis anhand der Sätze und weiterer Phrasen und daraus schafft er eine vom Text beschriebene Welt, welche sich auf den Inhalt bezieht, neben den propositionalen Repräsentationen oder

---

<sup>34</sup> Vgl. Ehlers 1998:47

<sup>35</sup> Glenberg et.al 1987:70, In: Ley 2005:10

Bedeutungseinheiten, die sich auf die linguistische Struktur beziehen. Dieses Modell wird von van Dijk & Kintsch als Situationsmodell bezeichnet.

Johnson & Laird stellen dieses als ein mentales Modell dar. Nach dem Textverstehensmodell oder eine Ergänzung durch Top – Down Prozesse setzt der Leser konstruktive, elaborative und inferentielle Strategien ein, um den Sachverhalt eines Textes zu verstehen. Um diesen Prozess durchzuführen wendet der Leser Weltwissen, Motive und Intentionen an. Ihrer Auffassung nach konstruiert der Leser ganzheitliche Vorstellungen von Situationen und trägt diese an den Text heran. Durch die Interaktion zwischen neuen Textinformationen und Vorwissen werden mentale Modelle konstruiert und diesen liegen Entitäten (Objekte, Personen) zugrunde. Ein bereits vorhandenes mentales Modell dient als Basis beim Lesen zur Entwicklung und Erweiterung eines neuen mentalen Modells. Beim Lesen befindet sich ein mentales Modell immer im Aufbau. Daher ist es unvollständig und besitzt Unklarheiten. Um diese Unklarheiten zu überwinden soll der Leser Strategien einsetzen. Zu diesen Strategien gehört die Suche nach neuen Informationen, die, so Iser, im vorkommenden „Leerstellen“ ergänzen. Diese Informationen bestehen wiederum aus Wissen, Text und Kontext und fungieren als neue Informationen oder Propositionen.

Neben diesen Ansätzen vertreten mehrere Studien bzw. Untersuchungen von Barclay 1973, Perrig & Kintsch 1985 und Zimmer 1988<sup>36</sup> die These, dass bei Textverstehen sowohl eine propositionale Repräsentation als auch ein mentales Textmodell konstruiert werden. Diesen beiden Ansätze interagieren sich und dementsprechend führt der Leser die Textverarbeitung durch.

Meines Erachtens berücksichtigen diese Ansätze allerdings die Textsorte, die Leserschaft und ihre Leseziele bzw - Strategien nicht. Darüber hinaus sind gegen diese Modelle einzuwenden, dass es bei komplexeren Texten auch vielerlei Bedeutungen oder Propositionen geben müsste, welche der Leser auch berücksichtigen muss.

---

<sup>36</sup> Vgl. Groß 2000: 8



Die Top- Down und Bottom- up Prozesse wurden aufgrund ihrer strikten Trennung und Herangehensweise ans Lesen kritisiert, da diese den Lesevorgang nicht zufrieden stellend beschreiben konnten. Hinsichtlich dieser strittigen Lage entwickelte sich ab Mitte der 70-er Jahren interaktive Lesemodelle. Unter Interaktion versteht man im pädagogischen Sinne die Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Verarbeitungsebenen und Wissensquellen, die das Lesen einsetzt. Stanovich (1992) beschreibt Schema Theorie als ein konstruktivistisches Modell<sup>37</sup>. Nach diesem Ansatz bezieht sich der Leser auf die Interaktion zwischen seinem Vorwissen und den im Text vorhandenen Informationen. Ehlers fasst dieses Phänomen wie folgt:

„Der Leser bildet während des Prozesses Arbeitshypothesen, die falsch sein können und ihn gegebenenfalls zwingen, zurückzugehen und neue Arbeitshypothesen zu bilden“<sup>38</sup>.

Das Vorwissen ist in kognitiven Schemata organisiert, die Lebenserfahrungen zugrundeliegen. Beim Lesen setzen die Leser Schemata an Texte heran, die es ihnen ermöglichen, zu ergänzen, was unausgedrückt aber notwendig ist für das Verstehen, Fragen zu stellen und damit Ausrichtungen zu entwickeln. Wissen dient als ein Kontext, im Rahmen dessen Textinformationen interpretiert werden.

Neben Schemata besteht auch Konzepte wie Skripts (Schank\Abelson 1977) und Frames [Rahmen] (Minsky 1975). Skripts sind die besondere Art von Schemata und verfügen über die grundlegenden Merkmale eines Objekts oder einer Handlung. Bei den Frames geht es um die gespeicherten Informationen, wohingegen in einem Schema geht es um die netzwerkartige Struktur des Wissens.

Nebst diesen Auffassungen existieren in der Lesekompetenzforschungslandschaft vier Theorien, die als Eckpunkte des Forschungsgebiets aus der kognitionspsychologischen Sicht dienen.<sup>39</sup>

(1)**Theorie der verbalen Effizienz:** Diese Theorie, konzipiert von Perfetti 1985, legt Wert auf die automatische Beherrschung auf der Wortebene, d.h. je besser der

---

37 Zerhouin 1996:15

38 Ehler 1998:23

39 Vgl. dazu Ehlers 1998: 34f & Groeben & Hurrelmann 2002: 46f

Leser ist, automatisierte und schnelle Dekodierungsprozesse zur Zuordnung von Laut- und Schriftbild, Worterkennung usw. durchzuführen, desto leichter fallen ihm ein, den Textverstehensprozess effizient auszuführen und den Textinhalt besser zu verarbeiten.

(2)**Kapazitätstheorie:** Geprägt wurde diese Theorie von Just & Carpenter und findet in verschiedenen Studien ihren Niederschlag. Dieser Ansicht zufolge steht das Arbeitsgedächtnis im Mittelpunkt. Im Grunde genommen geht es darum, dass Sprachverstehen auf der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beruht und unterliegt deren Beschränkungen. Hier spielt die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eine führende Rolle. Just & Carpenter definieren dementsprechend den Begriff Kapazität als „the maximum amount of activation available in working memory to support either of the two functions“<sup>40</sup>. Dabei deuten sie auf die Funktion von der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, welche nach Baddeley (1996) Informationsspeicherung und Informationsverarbeitung sind. Die Speicherkapazität einerseits und die Effizienz des Lesers andererseits, im Text vorkommende Information lexikalisch, syntaktisch und semantisch zu verarbeiten beeinflusst das Leseverstehen. Während des Lesens geht der Leser von der lexikalischen Ebene zu semantischer Ebene, indem er neue Propositionen aufbaut bzw. modifiziert. Diese Bedeutungseinheiten werden als Teilergebnisse des Informationsverarbeitungsprozesses im Arbeitsgedächtnis gespeichert.

(3)**Interaktiv – Kompensatorisches Modell:** Dieses Modell stellt Stanovich 1980 auf. Anknüpfend mit der Verbalen Effizienz Theorie vertritt dieses Modell die Grundannahme, dass der Leser sich auf andere Wissensquelle stützt, wenn er auf ein Problem gestoßen ist. Mit dem Wechsel von Wissensquelle ändert sich zugleich die Verarbeitungsebene, z. B. Gute sowie schlechte Leser lesen schwierige Texte langsamer und konzentrieren sich dabei vorwiegend auf die Kontextmerkmale des Textes.

---

40 Ehlers 1998: 44

(4)Integrationsprozesse auf Textebene: Diesem Ansatz nach kann der Leser anhand des Vorwissens mentale Modelle aufbauen und dazu setzt er Inferenzen ein. Der geübte Leser ist, nach dieser Annahme, fähig die Textstruktur zu erfassen und daraus wesentliche Informationen abzuleiten. Jedoch beruht der Ansatz von Oakhill & Garnham wesentlich auf die Untersuchungen von Kindern

Des weiteren gibt es im Bereich der Lesekompetenz Ansätze zu einzelnen Begriffen wie Kohärenz bzw. Kohärenzbildung, Inferenzen, Kontextfaktoren und Schemata, die auch eine sehr wichtige Rolle beim Leseprozess spielen. Die Untersuchungen zu diesen Ansätzen vor allem in muttersprachlichen Bedingungen ggf. bilingualen und/oder multilingualen Bedingungen durchgeführt und daher besitzen sie auch ihre eigene Dynamik. Da muttersprachliches Lesen auch die Leseprozesse in anderen Sprachen eines Individuums beeinflusst, wird in der vorliegenden Arbeit die oben genannten Begriffe in erster Linie in Bezug auf das Lesen in der Muttersprache im nächsten Kapitel erörtert.

TH-17748

## *Kapitel 3*

### *Lesen in der Muttersprache und Fremdsprache*

#### **3.1 Problemstellungen**

Die bisher gemachten Aussagen zu verschiedenen Aspekten von Lesen bzw. Lesekompetenz geben Aufschluss bilden einen Bezugsrahmen zum Verständnis für den Leseakt im Allgemeinen. In diesem Abschnitt soll das Lesen sowohl in der Muttersprache als auch in Fremdsprache im Zentrum der Betrachtung stehen. Zuerst wird auf das muttersprachliche Lesen eingegangen sein, denn ein fremdsprachlicher Leser bezieht sich auf sein bereit geformtes muttersprachliches Leseverhalten. West betrachtet Lesen als ein „a transferable skill“<sup>41</sup>, aber bei diesem Transfer spielen allerdings andere Faktoren wie Sprachwissen, Textwissen, kulturelles Wissen usw. auch eine entscheidende Rolle.

Jedoch wird in der Fachliteratur wird Lesen in der Zweitsprache oft mit Lesen in der Fremdsprache gleichgesetzt. Diese Ansätze, die vorwiegend in monolingualen angelsächsischen Bedingungen entwickelt worden sind, können die Eigendynamik des fremdsprachlichen Lesens im mehrsprachigen Kontext nicht hinreichend erklären. Besonders in solchen Verhältnissen, wobei der Erwerb von Lesefähigkeiten entweder in L1 oder L2 oder sogar parallel stattfindet. Ehlers vertritt die Ansicht, dass Ersterwerb von Lesefähigkeiten in bilingualen Kontexten oft in der Zweitsprache und nicht in der Erstsprache stattfindet<sup>42</sup>. Sie führt aus, fremdsprachliche Lesefähigkeiten sind zuerst in der Muttersprache erworben und daher sind die Forschungsergebnisse in Muttersprache nicht auf den Bereich fremdsprachlichen Lesens übertragbar.

#### **3.2 Faktoren des Lesens in der Muttersprache**

In diesem Teil geht es um Aspekte, die beim Lesen in der Muttersprache auftreten und das Lesen steuern. Das Lesen in der Muttersprache ist das Leseerwerb und parallel Spracherwerb. Die Auseinandersetzung mit der Schrift, ihr Umfang des Wortschatzes, Phrasen und Stil usw. setzen voraus, der Leser als Kind die

---

<sup>41</sup> West, 1941

<sup>42</sup> Vgl, Ehlers 1998:11

Sprachkenntnisse, Textkenntnisse, das Vorwissen usw. dabei einsetzt, um den Text zu verstehen. Günnewig sagt, dass zur Entwicklung basaler Lesefähigkeiten „Fähigkeiten der aktiven Sprachwahrnehmung, des Dekodierens, der Bedeutungserfassung und Sinnggebung erforderlich sind“<sup>43</sup>. Diese Faktoren sind weiterhin auch wichtig, die Lesekompetenz in der Muttersprache aufzubauen.

### 3.2.1 Sprachwissen

Beim Lesen in der Muttersprache kommt dem Sprachwissen eine wichtige Funktion zu. Die muttersprachigen Leser haben bereits einen mentalen Register des muttersprachlichen Lexikons, den sie beim Spracherwerb angeeignet haben. Bereits in dem Vorschulalter erwerben die Leser die Schriftkompetenz, indem sie auf verschiedene Zeichen, Inschriften usw. eingehen und diese entsprechend entschlüsseln. Später in der Schule lernen die Kinder die grundlegenden Schritten zum Lesen, nämlich Buchstaben- und Wortkenntnis, Zuordnung der Laute und der Buchstaben. Die Kinder lernen lesen, indem sie am Anfang eine „phonologische Bewusstheit“ (Gliederung der gesprochenen Sprache in Silben und Phoneme) als eine Voraussetzung zum Schriftspracherwerb aneignen. Diese Fähigkeit wird im Laufe der Zeit automatisiert und läuft unbewusst bei einem erwachsenen Leser ab. Diese grundlegende Lesekompetenz wird als Werkzeug von dem geübten Leser eingesetzt, um zum Textentschlüsseln und -verständnis zu gelangen. Diese basalen Schritte von Worterkennung und Sinnerschliessung umfasst ein breites Spektrum der muttersprachlichen Leseforschung. Die Leseforschung hat sich mit dieser Frage aus der Sprachperspektive sehr viel auseinandergesetzt. Hier werde ich auf die wichtigen Ansätze im Rahmen des muttersprachlichen Lesens eingehen und dabei wird versucht, einen umfassenden Überblick zu schaffen.

Das Lesen in der Muttersprache wird in 70er Jahren als ein Dekodieren von einzelnen Buschstaben, Wörtern und syntaktischen Strukturen und ihre Zuordnung zu Bedeutungen. Der Leser gilt hier bloß als Dekodierer (Huey 1908). Mackworth (1972), Gough (1972) und Laberge und Samuels (1974) gehen davon aus, dass beim Lesen Texte und Daten im Mittelpunkt stehen. Sie stellten sich Lesen als einen

---

<sup>43</sup> Günnewig 1983:183

linearen Vorgang vor, indem die Bedeutungen einer Reihe dekodierter Wörter einander verkettet werden.

Das sprachliche Wissen beim Lesen setzt voraus, dass Leser über die primären Grundfertigkeit des Worterkennens und Bedeutungszuordnung verfügt. Diese erfolgen auf Grundlage der Sprachkenntnisse des Lesers. Außerdem wird es auch erfordert, dass der Leser auch beim Lesen eine aktive Rolle spielt und seine syntaktischen, semantischen Fähigkeiten zur Bedeutungserschliessung einsetzt. In der Forschungsliteratur werden diese sprachlichen Leseprozesse hierarchisch unter folgende Aspekte aufgestellt, indem sie vom Zeichen zum Inhalt sich ausstrecken<sup>44</sup>.

- i. Visuelle und Phonologische Aspekte
- ii. Morphologische Aspekte
- iii. Syntaktische Aspekte
- iv. Semantische Aspekte
- v. Text Aspekte

Daneben gibt es auch Begriffe wie Kohäsion, Kohärenz, Inferenz und Schemata, die in der Diskussion zum Themenkomplex Lesen ihren eigenen Stellenwert haben. Diese wirken beim Lesen mit den oben angedeuteten Aspekten mit und deshalb werden im Folgenden in dem entsprechenden Rahmen erörtert.

#### **i. Visuelle und phonologische Aspekte**

Die visuelle Aspekte oder grapho – phonologische Rekodierung<sup>45</sup> konzentriert sich auf die Augenbewegung und die Umwandlung die durch Augen wahrgenommene sprachliche Zeichen in einer bestimmten Code. Sie untersucht die Fixationspunkten der Augen beim Lesen und stellen fest, dass die visuelle Wortaufnahme auf die Komplexität, Wortfrequenz, inhaltliche Schwierigkeit des Wortes ankommt.

Die Untersuchungen in den 90er Jahren<sup>46</sup> gehen davon aus, dass Wörter besser und schneller aufgenommen werden als Buchstaben. Hier hat das Wort das Primat als die Buchstaben, denn die häufige Lesefrequenz ermöglicht die Redundanz in die Rechtschreibung und eine Verringerung der Verarbeitungszeit. Oft werden die

---

<sup>44</sup> Vgl. Lutjeharms 1994: 43 f & Ehlers 1998: 23f

<sup>45</sup> Vgl. Lutjeharms 1994:44

<sup>46</sup> Vgl. Potter, Moryadas, Abrams & Noel, 1993:3 bei Lutjeharms 1994:44

Wortkenntnisse oder Wortumfeld beim Wortanfang zur Worterkennung aktiviert. Just & Carpenter vertreten die Ansicht, dass ein Leser das Wort schnell verarbeitet oder enkodiert und dem eine Bedeutung zuordnet und geht zum nächsten<sup>47</sup>. McConkie & Zola sind der Meinung, dass beim geübten Lesen nicht nur das Wort, sondern das Wortumfeld ins Betracht gezogen wird. Aber wie gesagt, diese Bedingungen unterliegen person- und textabhängige Faktoren beim Leseprozess<sup>48</sup>.

Die phonologische Rekodierung ist eine andere Ebene beim Leseprozess. Bei der Anfängerstufe geht es um die Umwandlung der Zeichen in phonologische Begriffe, aber bei Erwachsenen mit bereits geformten Sprachkenntnissen ist der Fall anders. Die Erwachsenen greifen bei der visuellen Verarbeitung direkt auf die lexikalischen Einheiten, die in ihrem mentalen Register gespeichert sind. Die Forschung zu den phonologischen Aspekten schlägt jedoch zwei Wege vor:

- i. Die Transformation graphisch – visueller Informationen mit Hilfe von Regeln in Lautbildern, für die dann ein Eintrag im mentalen Register gesucht wird;
- ii. Worterkennung direkt über den visuellen \ orthographischen Zugang.

Diese Vorgehensweisen sind aber von Lesekompetenz und Schriftsystem bedingt. Die Leser setzen je nach ihren Lesestrategien und Schriftkompetenz die phonologische Rekodierung ein. Außerdem kommen lezerspezifischen Faktoren eine prominente Rolle zu.

## ii. **Morphologische Aspekte**

„Am Anfang ist das Wort“. Von diesem Grundsatz geht der Lesevorgang aus. Das Wort gilt als das Zeichen einer Sprache. Jeder Leser hat eine gewisse Anzahl von Wörtern in dem mentalen Lexikon und ihre entsprechende Schreibweise, Aussprache, Bedeutungen, thematische Funktionen und diese sind als Subsysteme eingetragen. Zu dem Thema Worterkennung gibt es in der Forschungslandschaft

---

<sup>47</sup> Vgl. Just & Carpenter 1980 bei Ehlers 1998: 25

<sup>48</sup> Vgl. McConkie & Zola 1987 bei Ehlers 1998:26

gibt es nur kaum Konsens und wenige Ansätze, von denen in erster Linie folgende zwei für diese Arbeit interessant sind:

- i. Aktivierungs- oder Logogen Modell
- ii. Suchmodell

Die morphologische Struktur beeinflusst die Worterkennung beim Lesen. Einfache Wörter werden anders verarbeitet als komplizierte Wörter. Wörter mit bestimmten grammatischen Kategorien wie Suffixen und Präfixen, Funktionswörter, Adjektiven, Präpositionen beeinflussen die Worterkennung und –verarbeitung beim Lesen. Wie zuvor erwähnt, die Wortfrequenz ist auch ein wichtiger Faktor. Je häufiger das Wort vorkommt, desto schneller und besser wird es identifiziert.

Das Aktivierungsmodell stützt sich auf die von Morton<sup>49</sup> geprägte Logogentheorie. Logogene gelten als kognitive Entitäten, die visuelle, akustische und semantische Kennzeichen und ein Erregungspotential beinhalten. Das mentale Lexikon besteht aus diesen kognitiven Entitäten oder Logogen. Diese Entitäten werden bei der Wortaufnahme aktiviert. Diese Logogene vermitteln anhand ihres Potentials vorwiegend die Worterkennung. Logogene verhalten sich anders bei häufigen und nicht so häufigen Wörtern anders. Das Erregungsniveau ist höher bei frequenten Wörtern und sie werden deshalb schnell und besser erkannt als nicht so häufige Wörter, für die die Logogene doppelt Informationen einzusetzen brauchen.

Die Suchmodellen<sup>50</sup> beschäftigen sich mit dem Einsatz von sehr viel Informationsträger (Kandidaten), um das Zielwort aufzufinden. Diese Kandidaten sind nach ihrer Wortfrequenz auf einem Index geordnet und der häufigste steht oben auf der Liste. Das Wort wird im Lexikon nach verschiedenen Indexsystemen abgefragt. Ebenso wie das Logogen Modell werden die hochfrequenten Wörter schnell ermittelt als wenige frequente Wörter.

Beide Modelle beruhen sich auf die Wortauswahl im Text, um sich auf die Wortsuche zu begeben. Aber es besteht Unklarheit darüber, wie die Wortmerkmale das Lesen beeinflussen oder das Lesen unterstützen. Außerdem existieren sie als getrennte Modelle und machen keine Aussagen zu syntaktischen und semantischen

---

<sup>49</sup> Vgl. Morton 1969 bei Lutjeharms 1994:46 & Ehlers 1998:28

<sup>50</sup> Vgl. Forster 1979 & Becker 1980 bei Ehlers 1998: 29



Aspekten beim Lesen. Sie beschränken sich auf das Wort und nehmen auf das Wortumfeld keine Rücksicht.

An dieser Stelle ist es zu beachten, dass die oben genannten Modelle hinsichtlich ihrer Ambiguität zur Worterkennung nicht hinreichend durchsetzbar erscheinen. Vielmehr tritt ein anderer Aspekt in diesem Zusammenhang hervor: Der Kontext. Wörter verhalten sich anders in unterschiedlichen Kontexten. Wörter, die zum Kontext wohl passen, werden schneller verarbeitet als nicht geeignete. In der Forschungslandschaft gibt es im Rahmen der „Priming – Studien“ Annahmen, dass Wörter, die ein semantisches Netzwerk besitzen, fungieren in einem gewissen Kontext assoziativ, d.h. sie wirken automatisch mit und ermöglichen das Wortverständnis im Kontext. Collins & Loftus<sup>51</sup> vertreten im Rahmen ihrer „Spreading – Activation“ die These, dass in dem Kopf des Lesers ein semantisches Gedächtnisnetzwerk mit Knoten besteht, welches einen Begriff, d.h. ein Wort und Wortumfeld repräsentiert und je nach dem Begriff oder Wortumfeldes wird die Knoten, in dem jeweiligen semantischen Netzwerk aktiviert.

Die Priming- und Spreading Activation Ansätze, die sich auf Semantik und Syntax beziehen, betrachten Worterkennung als einen linearen Vorgang. Im Widerspruch zu diesen Ansätzen stehen die empirischen Untersuchungen von De Groot, Norris und Kintsch<sup>52</sup> u.a. De Groot geht davon aus, dass die Assoziation sich bloß auf lokale Verknüpfungen zwischen Wörtern begrenzt ist und sich nicht dahinweg ausweitet und nicht ein ganzes Wortumfeld umfasst. Laut Norris tritt der Kontext erst spät ein, denn die Worterkennung sich anfangs nur auf visuelle Aufnahme bezieht. Kintsch betrachtet dagegen Worterkennung als einen Prozess, der ohne Kontext abläuft und erst im Laufe der Suche nach Deutungen kommt semantisches Wissen dazu, damit das Wort in dem Satz im Einklang gebracht werden kann. Bei diesem Prozess werden neues Wissen dem vorhandenen (Vor)wissen zugeordnet und einen Sinnzusammenhang aus dem Text abgeleitet und Satz wirkt dem Leser verständlich.

---

<sup>51</sup> Vgl. Collins & Loftus 1975 bei Ehlers 1998:30

<sup>52</sup> Vgl. De Groot 1983, Norris 1986 & Kintsch 1988 bei Ehlers 1998: 30f

### iii. Syntaktische Aspekte

Der Leser soll über syntaktische Analyse verfügen, da die Syntax dem Leser bei Inhaltsaufnahme hilft und das Textverständnis letztendlich erleichtert. Die Bewältigung einer Satzstruktur in einem Text setzt sich als eine Erweiterungsphase beim Lesen durch. Die einzelnen Wörter sind in einem Satz spezifiziert und stehen in einem syntaktischen Zusammenhang. Der Leser hat auf diesem Niveau die Aufgabe, Bedeutungseinheiten aus den Satzkonstituenten der Textoberflächenstruktur zu extrahieren, welche die Grundlage des Textverstehens schaffen. Chomsky verweist darauf, dass bei der Bedeutungskonstruktion syntaktische Funktionen der Wörter eines Satzes erfasst werden und diese und diese ermöglichen die Selektionsbeschränkungen<sup>53</sup>. Beruhend auf die Kasusgrammatik zieht Fillmore die Kasusrollen bei dieser Stufe in Erwägung, denn die syntaktische Beziehung deutet auch auf den Kasus des jeweiligen Nomen und steuert den Bezug der einzelnen Bedeutungseinheiten zueinander<sup>54</sup>. Nach Miller lenkt die Syntax die Wechselwirkung der konstitutiven Bedeutungen im Satz und dabei beeinflusst die Satzrezeption. Zu dem Text gibt es Syntax-Indikatoren wie z.B. Funktionswörter, Affixe, Verben, Flexionsmorpheme usw., welche als „Cues“ im Text die Aufmerksamkeit lenken<sup>55</sup>. Kalverkämper meint, dass diese Syntax Indikatoren haben daher im Prinzip eine kommunikative Aufgabe, denn sie teilen dem Leser mit, den Text zu rezipieren und zu dekodieren<sup>56</sup>.

Ehlers ist der Meinung, dass der Leser zur grammatischen Auseinandersetzung eines Satzes verschieden umgeht: entweder durch den Einsatz von nicht-lexikalischen Informationen wie Zeichensetzung oder von lexikalischen, semantischen Informationen und das Vorwissen<sup>57</sup>. In der Forschungsliteratur gibt es aber keine Einigkeit über diese Vorgehensweisen. Dominant sind bei dieser Streitfrage die Ansätze nämlich Autonomie der Syntax<sup>58</sup> und Interaktiver Ansatz<sup>59</sup>. Die Befürworter autonomer Syntax sind der Ansicht, dass die Satzverarbeitung für

---

<sup>53</sup>Vgl. Chomsky 1965: 113ff bei Karcher 1985:18

<sup>54</sup>Vgl. Fillmore 1968: 24f\1971:376 bei Karcher 1985:18

<sup>55</sup>Vgl. Miller 1965:17 bei Karcher 1985:18

<sup>56</sup>Vgl. Kalverkämper 1981:54 bei Karcher 1985:18

<sup>57</sup>Vgl. Ehlers 1998:38

<sup>58</sup>Vgl. dazu Forster 1979, Frazier 1979, Frazier & Rayner 1982, Rayner, Carlson & Frazier 1983, Rayner & Frazier 1987

<sup>59</sup>Vgl. dazu Altmann & Steedman 1988, Altmann 1989, Taraban & McClelland 1990

Syntax und Semantik getrennt ist. Dabei beziehen sie sich auf das Phänomen nämlich „Garden – Pathing“. Bei diesem Ansatz geht es darum, wie ein Leser auf einen syntaktisch ambigen Satz reagiert, um die die in den weiteren Sätzen enthaltenen Informationen zu extrahieren. Was für Lesestrategien setzt er dabei ein? Die Studien mit Garden – Pathing Ansatz belegen, dass Leseverhalten und stellen fest, dass die Satzanalyse ohne semantische und pragmatische Anbindung erfolgt.

Der Interaktive Ansatz geht hingegen davon aus, dass bei der Satzanalyse lexikalische, semantische, Diskursfaktoren sich wechselseitig beeinflussen. Die Interpretation eines Satzes oder mehrere Sätze gehen von syntaktischen, semantischen und pragmatischen Bedingungen aus und dabei wirken diese Faktoren gleichzeitig mit. Sie sind miteinander eng verknüpft und sind als ein dichtes Netzwerk ausgeweitet. Die Satzanalyse wird dabei zu einem dichten Prozess und nicht in kleinere Einheiten wie Wörter, Buchstaben zerlegbar. Laut Ehlers ist aber diese Phase beim Lernen im Allgemeinen problematisch, denn sie geht davon aus, dass die etappenweise Hinführung einzelner Buchstaben, Wörter und Bedeutung angebracht ist, da diese nicht zugleich gelernt werden. Betreffend Lesen führt sie aus:

„Um eine komplexe Fähigkeit wie Lesen zu erwerben, muss der Leseprozess zerlegbar sein in Einzelkomponenten, die zugänglich sind für Interventionen und für sich trainiert und zunehmend aufeinander abgestimmt werden können“<sup>60</sup>

Darüber hinaus gibt es auch in der Forschungsliteratur zur allgemeinspezifischen Syntaxanalyse beim Leseprozess, jedoch ohne hinreichende Begründungen. Perfetti geht davon aus, dass ein niedriges Niveau von Satzverarbeitung an der schwachen Entwicklung grammatischer Strukturen liegt. Da die Kinder Sprechfähigkeit vor Lesefähigkeit erwerben, verfügen sie über eine Sprachkompetenz, welche dem Niveau der Sprechfähigkeit unterliegt<sup>61</sup>. Je schwächer die Entwicklung der Sprechfähigkeit ist, desto schwächer ist auch die Lesefähigkeit und diese Phänomen kommt auch bei Erwachsenen zum Vorschein, die mangels niedriger syntaktischer

---

<sup>60</sup> Ehlers 1998: 42

<sup>61</sup> Vgl. Perfetti 1994: 874 bei Ehlers 1998: 43

Entwicklung beim Sprechen auch die syntaktische Aufgaben beim Lesen nicht verstehen bzw. lösen können.

Diese unterschiedlichen Annahmen legen zwar sehr viel Wert auf die Stellung der Syntax beim Lesen, aber ohne auf die Text- oder Leserabhängige Faktoren einzugehen. Die Fragen nach der Textsorte, dem Leser und Leseziel usw. bleiben unbeantwortet. Es ist hinsichtlich der Text- und Lesertypen erforderlich, auf diese auch Gewicht zu legen.

#### iv. **Semantische Aspekte**

Bei der syntaktischen Analyse konstruiert der Leser anhand der Satzelemente die Bedeutungen, indem der Kontext und das Vorwissen miteinander in Verbindung gebracht werden. Die semantische Analyse steuert beim Lesen das Verstehen. Der Leser bezieht sich dabei auf den Wortschatz, grammatisches Wissen und die Schemata. Die Schemata sind die Wissenseinheiten einer obersten Wissens- oder Begriffsstruktur, welche in ihrem Umfang Ereignisse, Personen, Objekte usw. haben<sup>62</sup>. Die Schemakennnisse sind ausschlaggebend bei dem Textverstehen und auf diesen Aspekt wird im folgenden Teil näher eingegangen. Denn die semantische Analyse erfolgt öfters im Textrahmen statt. Außerdem haben Texte ihre eigenen Merkmale und Voraussetzungen zum Lesen und bei dieser Phase kommen Syntax und Semantik differenzierte Rollen bzw. Funktionen zu. Manchmal reicht aus, anhand Syntax die Bedeutung in dem Satz zu konstruieren und es wird mitunter viel Wert bloß auf die Satzgefüge gelegt, denn mit äußerst komplexen Satzstrukturen hat Syntax das Primat. Außerdem erwähnt Ehlers die Stellung von Stilphänomen auf dem syntaktischen Niveau. Nach ihrer Auffassung setzt Stilverständnis einen umfassenden Repertoire von grammatischem Wissen und Vertrautheit mit Schreibkonventionen voraus, da Autoren über ihre eigene Schreibweise verfügen und diese stimmen öfters im Prinzip nicht mit den konventionellen grammatischen Regeln und daher muss der Leser an den Text behutsam herangehen und sich daran orientieren.

---

<sup>62</sup> Vgl. Rumelhart 1977 bei Ehlers1998:50

### 3.2.2 Textwissen

Das Lesen stützt sich auf den Text, und von Wortbedeutungen zu Satzbedeutungen muss der Leser diese losgelösten Bedeutungen zusammen zu einer kohärenten Sinneinheit entwickeln. Zum Textverstehensprozess gibt es in der Fachliteratur und überwiegend aus der Psychologie verschiedene Ansichten. Kintsch & van Dijk stellen 1978 einen elementarischen Verstehensansatz<sup>63</sup>. Diesem Prozess zufolge wandelt der Leser die einzelnen Sätze bzw. Phrasen in elementaren Bedeutungseinheiten oder Propositionen um. Im Grunde genommen bedeuten Propositionen als „an abstract theoretical construct, which is used to identify the meaning or what is expressed by a sentence under specific contextual restriction (speaker, time, place) and which is related to truth values“<sup>64</sup>. Dieser zirkuläre Hergang schafft neue Textbedeutungen oder Propositionen, indem eine neue Propositionen mit einer vorangehenden verknüpft wird und auf diese Weise nacheinander die Proposition zu einer Gesamtbedeutung aneinander verknüpft werden kann. In diesem Modell wird eine Proposition jeweils nur mit einer einzigen weiteren verbunden, mehrfache Verknüpfungen zwischen Propositionen sind nicht möglich.

Im Jahr 1980 entwickeln Collins, Brown & Larkin<sup>65</sup> einen holistischen Textverstehensansatz. Diese Annahme wird als Nachfolger der von Kintsch & van Dijk entworfenes Model betrachtet. Dieses Model beinhaltet noch mehr Weltwissen und geht über den Text hinaus. Daraufhin stellen Sanford & Garrod<sup>66</sup> die Szenario Theorie vor, indem das Verstehen anhand vom Leser aktivierter Szenarien zustande kommt. Szenarien entsprechen dem (Welt)wissen über soziale Verhältnisse, Personen, Objekte, Handlungen usw. Wenn der Leser auf ein gewisses Szenarium stößt, wird es aktiviert und erweitert. Die Leser schaffen sich dabei nicht nur neue Propositionen, sondern auch ein definites Textbild. Dieses Modell heißt Situation Modell, entwickelt 1983 und stützt sich auf Kintsch & van Dijk und Sanford & Garrod. Hier geht es darum, welche Strategien der Leser einsetzt, die im Text

---

<sup>63</sup> Vgl van Dijk & Kintsch 1978 bei Ehlers 1998: 47f

<sup>64</sup> Zerhouni 1996: 26

<sup>65</sup> Vgl. Collins, Brown & Larkin 1980 bei Ehlers 1998: 48

<sup>66</sup> Vgl. Sanford & Garrod 1981 bei Ehlers ibid.

vorkommende Szenarien oder Situation zu begreifen und festzustellen, worum es in dem Text geht. Dabei bezieht sich der Leser auf sein Vorwissen, Leseziel usw.

Parallel zu diesem Modell entwickeln Johnson & Laird 1983 ein mentales Modell, welches auf den von Craik 1943 entwickelten Ansatz zurückzuführen ist. Johnson & Laird und später 1987 Garnham vertreten dabei die Ansicht, dass Leser bestimmte Erwartungen von Situationen an einen Text beim Lesen herantragen und aus diesem Interagieren zwischen Textinformationen und Vorwissen werden mentale Modelle gebildet und dienen als Kontext, bis sie durch einen neuen Kontext verändert werden. Während seines Aufbaus enthält sich mentales Modell Unbestimmtheiten. Um diese Unbestimmtheiten zu bewältigen, setzt der Leser Strategien ein. Da der Aufbau von verschiedenen mentalen Modellen zugleich stattfindet, entstehen Leerstellen zwischen ihnen, welche der Leser mithilfe der entsprechenden Strategien zu ergänzen ersucht. Dabei wendet sich der Leser dem Vor-, Text- und Kontextwissen zu und konstruiert neue Bedeutungen an dem Text.

Auf die Rolle vom Text als ein unerheblicher Bestand- bzw. Hauptteil des Textverstehensprozesses konzentriert sich die Psychologie und stellt dazu neue Ansätze dar. Als Ergänzung zu den oben erwähnten Modellen nimmt 1980 Rumelhart Bezug auf das Konzept von kognitiven Schemata (Sing: Schema) auf. Die Schematheorie ist auf Bartlett (1932) zurückzuführen und wurde wiederum in den 70er Jahren von Piaget zur Beschreibung der Gegenstandsbereiche verwendet.

Schemas werden durch die Interaktion in der Gesellschaft gebildet und beruhen auf der Erfahrung. Sie sind daher im Grunde genommen (Vor)Wissensstrukturen, die meines Erachtens eine Erweiterung von Situations- oder Szenarios Model sind. Schemata beinhalten die Wissensseinheiten zu Ereignissen, Situationen oder Sachen und ihre Repräsentationen und Beziehung zueinander. Schemata sind Einheiten allgemeinen Wissens und werden beim Top – Down oder wissensgeleiteten Prozess aktiviert. Rumelhart definiert ein Schema als eine „data structure for representing the generic concepts stored in memory“<sup>67</sup>. Bei Schemata fungiert das Wissen als Kontext. Dieser Kontext gilt als der Rahmen innerhalb dessen Textinformationen verarbeitet werden. Nebst Schemata treten in einem

---

<sup>67</sup> Rumelhart 1980:34

größeren Zusammenhang auch Skripts (Schank & Abelson 1977) und Rahmen [Frames] (Minsky 1975) hinzu. Skripts sind eine Art von Schemata und beziehen sich auf die grundlegenden Merkmale eines Gegenstandes, einer Person oder einer Handlung. Skripts sind gründlich ausgeformte Wissenseinheiten. Hingegen enthalten sich Rahmen die Wissensstrukturen über die Form bewusster Geschehnisse. Rahmen beinhalten hierarchisch gespeicherte Informationen, wohingegen Schemata werden in einem Netzwerk dargestellt. De Beaugrande unterscheidet zwischen Schemata, Skripts und Frames folgendermaßen „Frames and schemas are more oriented towards the internal arrangement of knowledge, while plans and scripts reflect human needs to get things done in everyday interaction. One could argue that schemas are frames put in serial order, that plans are goal – directed, schemas and scripts socially stabilized plans“<sup>68</sup>

#### **i. Inferenzen**

Das Schemawissen ist eine Voraussetzung, um die Inferenzen im Text zu erfassen. Inferenzen dienen der Konstruktion von Bedeutungen und Kohärenzen. Inferenzen werden vom Leser in einem gegebenen Kontext gebildet. Nach Rickheit & Strohner benützt der Leser Inferenzen, denn „die natürliche Umgangssprache Informationen nicht eindeutig, exakt und vollständig, sondern vielmehr mehrdeutig, vage und unvollständig übermittelt“<sup>69</sup>.

Inferenzen braucht der Leser, die im Text auftretenden Kohärenzlücken zu ergänzen, welche aus einem morphologischen, syntaktischen und/oder thematischen Grund auftreten könnten.

Trabasso erwähnt dabei vier Gründe zum Einsatz der Inferenzen, die zur Erschließung folgender Aspekte dienen:

- a. der Wortbedeutungen bei einer lexikalischen Ambiguität;
- b. der Beziehung zwischen Bedeutungen \ Propositionen;
- c. des Textthemas;
- d. des Textzusammenhangs<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Vgl. de Beaugrande 1980:164, Ley 2005:16

<sup>69</sup> Rickheit & Strohner 1990:533

<sup>70</sup> Vgl. Trabasso 1981 bei Groß 2000: 14

In der Fachliteratur werden entsprechend dem Zeitpunkt zwei Varianten von Interferenzen erwähnt: Rückwärts – Interferenzen (Backward Interferences) und Vorwärts – Interferenzen (Forward Interferences). Rückwärts – Interferenzen werden benützt, um die vorhergehenden Textinformationen mit dem nachfolgenden Inhalt zu verbinden. Dabei tragen sie zur Erzeugung der Kohärenz bei. Vorwärts – Interferenzen fokussieren sich hingegen auf die Textteile, die noch folgen. Ausgehend von Vorwärts – Interferenzen entwickelt der Leser Erwartungen über den kommenden Textteil und bis zu einem gewissen Grad erleichtern ihm diese das Textverstehen.

Darüber hinaus treten auch elaborative Inferenzen und Verbindung Inferenzen beim Textlesen ein. Elaborative Inferenzen sind an Vorwärts Interferenzen angeschlossen und werden eingesetzt, um die im Text nicht genannte oder nachfolgende Informationen zu inferieren. Laut Keenan, Potts &, Golding & Jennings sind die Elaborative Interferenzen während des Lesens gebildet, indem Textinhalte mit eigenen Erfahrungen und subjektiven Wissensbeständen des Lesers verknüpft werden<sup>71</sup>.

Die Verbindungsinferenzen sind eingesetzt, um die kausalen Verknüpfungen im Text zu inferieren. Sie sind während des Lesens aufgebaut und haben syntaktische Merkmale und wie elaborative Interferenzen dienen der Kohärenzbildung.

Nebst diesen Annahmen bestehen in der Forschung zwei theoretische Positionen, welche sich mit dem Einsatz der Inferenzen beim Lesen befassen:

a. Die maximalistische Theorie stützt sich überwiegend auf die Szenario Theorie von Sanford & Garrod und Johnson & Laird's Mentales Modell. Hier liegt der Annahme zugrunde, dass Inferenzen neben der Kohärenzergänzung und -bildung auch dazu beitragen, die Funktion des mentalen Modells des Textes zu verändern und zu erweitern. Dabei treten Elaborativen Interferenzen ein, welche die neuen Bedeutungen im Text konstruieren und die Textrepräsentationen wesentlich beeinflussen.

---

<sup>71</sup> Vgl. Keenan, Potts &, Golding & Jennings 1990 bei Ehlers 1998:52



b. Die minimalistische Theorie vertritt die These, dass während des Lesens nur diejenigen Inferenzen herangezogen, die zur Kohärenzbildung notwendig sind. Nach McKoon & Ratcliff verwendet der Leser Inferenzen, um die Leerstellen oder Verstehenslücken zu ergänzen, wenn die im Kurzzeitgedächtnis gespeicherten Informationen und der gerade aufgenommenen Informationen Bezüge fehlen. Für McKoon & Ratcliff stellt das Vorwissen einen Kontext bereit, um Wörter zu interpretieren und zwischen Propositionen Beziehungen herzustellen, und damit zu einer lokalen kohärenten Struktur zu gelangen. Laut dieser Theorie werden Elaborative Inferenzen nur dann eingesetzt, wenn sie für die Herstellung der lokalen Kohärenz absolut wichtig ist.

Die minimalistische Theorie wird in der Forschungsliteratur mangels Unstimmigkeit kritisiert. Auf der anderen Seite gibt es Studien, die dafür sprechen, dass Leser nur Inferenzen vollziehen, um Kohärenzlücken zu ergänzen. Empirische Studien nach Singer, McKoon & Ratcliff, Singer & Ferreira<sup>72</sup> vertreten die Annahme, dass Inferenzen bei der Kohärenzbildung auftreten und damit für das Textverstehen von Belang sind. Auf der anderen Seite belegen die Untersuchungsreihen von Graesser, Haberland & Koizum, Magliano, Baggett, Johnson & Graesser, Millis, Morgan & Graesser die These, dass beim Lesen sowohl Inferenzen als auch Elaborationen auftreten<sup>73</sup>.

Ausgehend von dieser Meinungsverschiedenheit lässt sich feststellen, dass andere Faktoren auch ins Betracht zu ziehen sind, welche den Textverstehensprozess steuern. Diese wären das Leseziel, die Textsorte, der Leser und seine Sprach- und Vorwissen. Nach Ehlers sind ausschlaggebend auch Textaufbau, Signale und Strategien im Text, Interessen, Neigungen und Einstellungen, Leseumgebung usw.

## ii. Kohärenz

Der Leseprozess ist ein Verstehensprozess und der Leser konstruiert dabei, wie bereits erwähnt, eine Textbedeutung, die im Grunde genommen die Herstellung eines semantischen Sinnzusammenhanges bedeutet. De Beaugrande & Dressler

---

<sup>72</sup> Vgl. Singer 1980, McKoon & Ratcliff 1981, 1986, Singer & Ferreira 1983 bei Ehlers 1998:57 & Groß 2000:15f

<sup>73</sup> Vgl. Graesser, Haberland & Koizum 1987, Magliano, Baggett, Johnson & Graesser 1993, Millis, Morgan & Graesser 1990 bei Groß 2001:16

nennen Kohärenz als einer der sieben Kriterien der Textualität, anhand deren der Textaufbau zu erkennen ist. „Kohärenz betrifft die Funktionen, die durch die Komponenten der **Textwelt**, d.h. die Konstellation von **Konzepten** (Begriffen) und **Relationen** (Beziehungen), welche dem Oberflächentext zu Grunde liegen, für einander gegenseitig zugänglich und relevant sind“<sup>74</sup>

Halliday & Hasan (1976) stellen Kohärenz als ein Textmerkmal und umbenennen sie als „Texture“<sup>75</sup>. Für sie ist Kohärenz ein semantischer Bestandteil, auf Grund dessen der Text aufgebaut wird und daher an sich keine Bedeutung enthält. „Cohesion does not concern what a text means; it concerns how the text is constructed as a semantic edifice“<sup>76</sup>. Dieser semantische Bestandteil hat wiederum kohäsive Koppelungen (cohesive ties) und führen zur Textkohärenz.

Halliday & Hasan differenzieren zwischen vier folgenden kohäsive Koppelungen:

- a. Die Referenzen;
- b. Die Konjunktion
- c. Lexikalische Kohäsion
- d. Die Ellipse

Nach Carrell betrachten Halliday & Hassan Kohärenz als ein rein linguistisches Merkmal aus der Perspektive von kohäsiven Verknüpfungen, um den Textinhalt zu verstehen. "It is not by virtue of any referential relation that there is a cohesive force set up between two occurrences of a lexical item; rather, the cohesion exists as a direct relation between the forms themselves"<sup>77</sup>. Gegen diese Annahme wendet sie sich ein, denn ihrer Ansicht nach können kohäsive Mittel alleine keine Kohäsion schaffen. Sie belegt ihren Standpunkt mit Hilfe der Schema Theorie und des Ansatzes von Morgan & Sellner. Ihnen zufolge ist „Coherence of a text is a matter of content which happens to have linguistic consequences“<sup>78</sup>.

---

<sup>74</sup> Vgl. de Beaugrande & Dressler 1981: 5 bei Pospiech 2004:91, (Hervh. im Original)

<sup>75</sup> Vgl. Halliday & Hasan 1976:2 bei Carell 1982:481

<sup>76</sup> Carell 1982:481

<sup>77</sup> Vgl. Halliday & Hasan 1976:284 bei Carell 1982:484

<sup>78</sup> Vgl. Morgan & Sellner 1980 bei Carell 1982: 482

Für Sanford & Garrod (1994) spielen kohäsive Verbindungen keine prominente Rolle bei Kohärenzbildung, da durch Inferenzen auch die Textbedeutung konstruiert werden kann. Nach ihnen kommt Kohärenz zustande, wenn es eine Interaktion zwischen dem Textwissen und dem Weltwissen des Lesers stattfindet. Daher ist Kohärenz kein grundlegendes Merkmal des Textes. „[...] coherence does not seem to be a property of text; rather it is a property of the mental representation even when it does not contain appropriate cohesion markers. [...] we shall suppose that coherence occurs in the mind of the reader and is the establishment of a mental representation which consists of a connected set of ideas based on appropriately interpreted discourse“<sup>79</sup>.

Hierzu liegt das Augenmerk auf den Leser, der anhand sprachlicher Mittel, Wissensbestände usw. die Kohärenz in dem Text schafft. Er stellt Beziehungen zwischen Wörtern, Sätzen und Textteilen her und anschließend entsteht die Textbedeutung. „Der Textinterpret kann auf Grund seines Wissens über die Konnexität von Sachverhalten, die in Propositionen reflektiert werden, einer Äußerungsfolge die Eigenschaft „kohärent“ zuschreiben. Damit ist bereits ausgedrückt, daß Kohärenz [...] nicht wie in textgrammatischen Forschungsansätzen als eine immanente Eigenschaft von Texten zu verstehen ist, sondern als ein Bewertungsprädikat, durch das im Ergebnis der Textinterpretation einer Äußerungsfolge die Eigenschaft „kohärent“ bzw. „nicht kohärent“ zugeschrieben wird“<sup>80</sup>

„Die Textkohärenz muß letztlich immer im Kopf des Lesers realisiert werden“<sup>81</sup>

Es wird in den Forschungsansätzen zwischen lokaler Kohärenz und globaler Kohärenz unterschieden. Lokale Kohärenz beziehen sich auf die Zusammenhänge zwischen den Sätzen, wohingegen tritt globale Kohärenz zwischen Absätzen, Textteilen usw.

Aulich, Drexel, Rickheit & Strohner (1988) sowie Hildebrandt (1989) gehen auch davon aus, dass während der Kohärenzbildung sowohl eine lokale Ebene als auch

---

<sup>79</sup> Vgl. Sanford & Garrod 1994: 701, Groß 2000: 10

<sup>80</sup> Vgl. Heinemann & Viehweger 1991: 119 – 120 bei Groß 2000:10

<sup>81</sup> Schnotz 1994: 21 bei Groß 2000:10

eine globale Ebene festzustellen ist. Dabei stellen sie den Leser und Textverstehensvorgang ins Zentrum. Nach ihnen läuft der Kohärenzbildungsprozess auf der Wort-, Phrase-, Satz- und Textebene. Die Prozesse auf diesen Ebenen laufen sowohl parallel als auch hierarchisch.

Die Diskussionen und Untersuchungen zu Kohärenz stellen jedoch einen Übergang dar, in dem der Text als eine linguistische Einheit durch den Leser und seinen Textverstehensprozess ersetzt wird. Somit lässt sich auch feststellen, dass Textverstehen kein einzelner Prozess ist. Das bedingt die gleichmäßige Beteiligung verschiedener Teilprozesse miteinander interagieren. Schnotz definiert in diesem Zusammenhang das Textverstehen als „dialektische(n) Problemlösenprozess“<sup>82</sup>, indem die Wissensbestände des Lesers und Textes zusammen fungieren.

### 3.2.3 Weltwissen<sup>83</sup>

Das Lesen bzw. das Verstehen baut sich auf das Wissen an. Wie bereits mehrfach erörtert wurde, besitzt der Leser Wissensstrukturen, welche seine Auseinandersetzung mit dem Lesestoff beeinflussen bzw. lenken. Der Leser liest, um zu verstehen, indem seine Wissensbestände aktiviert bzw. eingesetzt werden. An dieser Stelle tritt die Frage auf, welche Wissensbestände vermitteln das Verstehen? Heringer legt vier Wissenskomponente dar, die ein Leser besitzt<sup>84</sup>:

- a. Grammatisches Wissen
- b. Lexikalisches Wissen
- c. Weltwissen
- d. Kontextwissen

In diesem Abschnitt werde ich auf Weltwissen in Anlehnung an das Kontextwissen eingehen, denn meines Erachtens befinden sich Welt- und Kontextwissen immer im Wandel und fließen in einander ein. Da Lesen ein sprachliches sowie situatives Handeln ist, das anhand eines Textes vom Leser ausgeführt wird. Zu dieser

---

<sup>82</sup> Vgl. Schnotz 1994:71 bei Ley 2005:23

<sup>83</sup> Welt-, Hintergrund- & Vorwissen werde ich in dieser Arbeit abwechselnd benutzen, denn sie sind die häufigen Termini in der Fachliteratur und ich halte diese für Synonyme.

<sup>84</sup> Heringer 2001:6

Handlungssequenz gehören nebst anderen Faktoren auch Welt- und Kontextwissen als Mitspieler.

Das Weltwissen beeinflusst das Lesen in der Muttersprache, indem es auf eine Interaktion zwischen Weltwissen und Textinformation, nämlich Bottom – Up und Top – Down läuft.

Bernhardt kategorisiert drei Typen von Weltwissen<sup>85</sup>:

- a. Das lokale Wissen
- b. Das Fachwissen
- c. Das kulturspezifische Wissen

Diese unterliegen sozialen Umstände, Objekte usw. und daher sind im Prinzip vielschichtig. Welche Wissensart zu welchem Zeitpunkt und zu welchem Text eingesetzt wird, ist schwer nachzuweisen. Die sprachlichen Zusammenhänge, sowohl bei der geschriebenen als auch bei der gesprochenen Sprache sind dem Leser geläufig und aus diesem Grund fällt es ihm leicht, die „Transkodierung“<sup>86</sup> verstehensfördernd durchzuführen. Der Leser in der Muttersprache ist durch häufiges Lesen mit Textstrukturen, Schreibkonventionen und Inhalten vertraut. Diese Wissensaspekte ermöglichen das Textverständnis. Ein muttersprachlicher Leser mag anhand seines Weltwissens die entsprechende Textsorte effektiv begreifen und dabei dem Text die richtigen Deutungen zuschreiben. Austin & Searle bezeichnen diese Ebene als Identifikation von Sprechakten, welche auf die Konventionen zurückzuführen ist. Nach Michel & Sternagel verfügt ein muttersprachlicher Leser einen gewissen Bildungsstand und dementsprechend eine gesellschaftliche Stellung. Seine Sprachkompetenz benutzt er, in das gesellschaftliche Bezugssystem hineinzupassen, indem er sein sprachliches Handeln mit seinem sozialen Handeln anbindet<sup>87</sup>. Er besitzt eine individuelle Lesegeschichte und eine Leserpersönlichkeit. Durch das Lesen erwirbt er gewisse Strategien, die

---

<sup>85</sup> Vgl. Bernhardt 1990 bei Groß 2000: 35

<sup>86</sup> Karcher 1985:24

<sup>87</sup> Vgl. Michel & Sternagel 1979: 24

ihm das Verstehen vermitteln. Jedoch sind dem Leser die Strategien nicht bewusst, denn sie sind habitualisiert und darum laufen automatisch.

Anhand des Vorwissens führt der Leser Anschlusshandlungen an den Text durch. Die Untersuchungsreihen, welche sich vorwiegend auf die Schematheorie stützen. Bei diesen Studien wird der Stellenwert von Vorwissen anhand Textstrukturen, -aufgaben und -inhalt usw. analysiert. Dabei handelt es sich um den Einfluss dieser Variablen auf das Lesen. Wie reagieren die Leser auf den Text? Welche Rolle spielt der Kontext auf das Leseverstehen. Damit wird der Begriff „Kontext“ oder Kontextwissen herangezogen und dazugehörige Ebenen.

Die Frage, inwiefern das Vorwissen auf das Lesen und Verstehen Einfluss ausübt, wird in der Forschungslandschaft unterschiedlicher erörtert. Eine große Untersuchungsreihe belegt die These, dass Hintergrundwissen beim Lesen eine prominente Rolle spielt. Dazu gehören vorwiegend Bransford & Johnson und Anderson, Reynolds, Schaller & Goetz<sup>88</sup> u.a. Auf der anderen Seite gibt es Studien von Perfetti, welche davon ausgehen, dass ein Leser ohne hinreichendes Vorwissen einen Text verstehen kann. Dabei plädiert er dafür, Wissenskompetenzen und Lesefähigkeiten von einander zu trennen<sup>89</sup>.

Das Lesen und schlechthin das Verstehen wendet sich dem Kontext zu. In dem Kontext findet während des Lesens die Sinnkonstitution statt. Dabei treten unterschiedliche Komponenten von Kontext, welche hier kurz erörtert werden. Ehlers differenziert zwischen vier Arten von Kontext<sup>90</sup>:

a. **Sprachlicher Kontext:** In diesem Rahmen befinden sich die sprachlichen Mittel oder, welche die Kohäsion zwischen Phrasen, Sätzen und Textteilen aufrechterhalten. Diese Mittel sind pronominale Referenzen, lexikalische Implikationen, thematische Hinweise, die Reihenfolge und die Verbindung zwischen Phrasen. Diese fördern die Anschlussverbindungen zwischen den neuen Informationen und die Textinformationen. Der Leser zieht dabei auch Inferenzen heran, um den Text zu verstehen.

---

<sup>88</sup> Vgl. Bransford & Johnson 1972, Anderson, Reynolds, Schaller & Goetz 1977 bei Ehlers

<sup>89</sup> Perfetti 1989: 326 bei Ehlers 1998: 69

<sup>90</sup> Vgl. Ehlers 1998:64

Pronomina dienen dazu, die Kontinuität eines Textes beizubehalten und stellen sich als Anhaltspunkte zur Orientierung beim Lesen dar. Darüber hinaus helfen dem Leser, das Bezugsobjekt festzustellen. Ein Pronomina hat ein explizites Antezedent, mit dem es in Genus und Numerus in einer kongruenten Beziehung steht. Wenn es mehrere Bezugsobjekte gibt, dann bestehen Präferenzen für die Wahl des Antezedenten. Gewählt wird das Antezedent, das näher zu Pronomina steht. Wenn es keine Zuordnung etabliert werden kann, dann entstehen Schwierigkeiten beim Lesen.

b. **Situativ – kommunikativ und institutioneller Kontext:** Diesem Aspekt zufolge ist Textverstehen von Zeit und Raum abhängig. Lesen und Verstehen finden in Lerninstitutionen bzw. –situationen statt. Diese prägen den gesellschaftlichen Rahmen, der wiederum die Grenzen des Verstehens determinieren. Befindet sich hier der Leseakt, werden bei Lernern bzw. Lesern Einstellungen, Reaktionen und Erwartungen hervorgerufen, die ihren Umgang mit Texten bestimmen. Der Leser besitzt, als ein Gesellschaftsmitglied, die Fähigkeit, Bedeutungen oder Sinn in diesem kontextuellen Umfeld zu schaffen. „Alle Vorstellungen und Gedankenstrukturen, die während der Lektüre in einem Leser auftauchen, hängen auf das engste mit seiner individuellen Geistesprägung, seiner Erfahrung und der Bewusstseinslage seiner sozio – kultureller Einbettung zusammen“<sup>91</sup>

Hinzu kommt das Leseziel: Mit welchem Leseziel wird welche Textsorte gelesen und zu welchem Zweck? Im Zusammenhang mit der Textsorte und Aufgabenstellung setzt ein Leser das entsprechende Leseziel ein und zieht nützliche Informationen heran. Ferner wählt der Leser die angemessenen Textverarbeitungsstrategie an. Dem Kontext kommt hier eine wichtige Funktion zu, da innerhalb dessen die Informationen gesucht bzw. verarbeitet werden. Damit steuert der Kontext die Auswahl von Leseziel, Lesestrategien usw.

c. **Kultureller Kontext:** Diese Komponente ist einer der prominente Merkmale des Lesens. Der Leser, ein Rollenträger gewisser Kultur, Werte und Normen, Gesellschaft, Klasse und Bildungsschicht interagiert mit dem Text, indem der

---

<sup>91</sup> Giehrl 1968:24 bei Fritz und Suess 1986: 52

Verfasser sprachliche, sozial – interaktive und gattungsspezifische Konventionen einbezieht und geht davon aus, dass der Leser diese bereits besitzt. Um die im Text enthaltene Botschaft zu extrahieren und daraus Sinn abzuleiten, muss der Leser Strategien einsetzen, welche wiederum vom Text mitbestimmt werden. Der Textinhalt enthält „Cues“, welche dem Leser mitteilen, welches Wissensschemata (handlungs-, situations- oder gattungsspezifisches Wissen) aktiviert werden soll. Dabei wird der Leser dazu veranlasst, seine Verstehensrahmen durch den Einsatz von Inferenzen, Strategiewissen usw. aufzubauen.

d. **Subjektiv – persönlicher Kontext:** Im Anschluss an die oben genannten Aspekte ist auch die subjektiv – persönliche Seite zu berücksichtigen. Das Lesen vollzieht sich hier im Umfeld unterschiedlicher Erfahrungen, Einstellungen, Emotionen und Interessen usw. Zu diesen gehören außerdem Ärger, Wut, Scham oder Schuldgefühle, die Karcher unter dem Begriff „Affektive Mobilisatoren“<sup>92</sup>. Laut ihm entstehen diese als Ergebnis der kognitiven Textverarbeitung als perlokutionäre Wirkungen, und treten auf der Bedeutungsebene auf, da in dem Text der Leser sich mit konnotativen Aspekten beschäftigen muss. Da beim Lesen nicht nur die Kenntnisse, sondern auch die Einstellung und momentane Stimmung des Lesers mitfungieren, können diese Faktoren daher nach Dulay & Burt das Textverständnis äußerst reduzieren oder die kognitive Verarbeitung verlangsamen<sup>93</sup>. Die auf Lexemeebene eingetretenen Wirkungen können beeinträchtigend im Laufe des Lesens auf Satzebene und letztendlich auf Textebene auswirken.

Zudem führt Karcher aus, dass diese Zustände auch eintreten, wenn der Leser an einen Text oder einen Verfasser mit gewissen ideologischen bzw. weltanschaulichen Auffassungen herantritt. Diese können nach Karcher dazu führen, dass der Text gar nicht gelesen wird, oder die Verständnisbereitschaft wird gesunken. Meiner Meinung nach kann diesen Aspekt auch in einem positiven Zusammenhang betrachtet werden, wenn der Leser mit hohem Motivations- und Interessegrad einen Text liest. Diese könnten zur besseren Textaufnahme und –verständnis führen, da das Lesen nun in günstigen Verhältnissen sich vollzieht. Noch dazu zählen, nach

---

<sup>92</sup> Karcher 1985:21

<sup>93</sup> Vgl. Dulay & Burt 1977:99 bei Karcher ibid



Karcher, Faktoren wie Schwierigkeit, Leichtigkeit oder Attraktivität eines Textes, welche gewisse Reaktionen beim Lesen auslösen könnten. Allgemein entscheiden diese Komponente auch die Textauswahl und Dauer des Lesens und wirken dabei verstehensfördernd oder –hemmend mit und regulieren den Lesevorgang komplett. Karcher fasst diese treffend folgendermaßen zusammen: „Vor allem die Wirkung eines Textes ist somit das Ergebnis kognitiver und affektiv – konnotativer Prozesse, indem ein Text nicht nur *verstanden*, sondern auch *erfühlt* wird“<sup>94</sup>.

Das Hintergrundwissen sowie Kontextwissen sind die Grundlagen, auf sich das Leseverstehen aufbaut und ausweitet. Jedoch ist auch auf den Aspekt einzugehen, dass der Leser auch eine Rolle beim Verstehensprozess spielt. Um die Textverständlichkeit nachvollzuziehen, soll der Leser über metakognitives Wissen verfügen, um über seinen eigenen Leseprozess zu reflektieren und diesen zu bewerten. In dem folgenden Abschnitt wird eben der Begriff Metakognitives Wissen und seinen Stellenwert in dem muttersprachlichen Lesen besprochen.

### **3.2.4 Metakognitives Wissen**

Der Verstehensvorgang als eine Zusammenfügung von Wissensstrukturen ist eine Abfolge von Handlungen. Jedoch ist hier zu untersuchen, wie der Leser als das Handelnde diesen Hergang steuert. Wie überprüft und bewertet der Leser den Text mithilfe der Wissenssorten? Sind es nur das Text- bzw. Weltwissen, das Verstehen beeinflussen oder gibt es noch Elemente, die außerhalb dieser Wissensgrenze liegen? Dieser Fragenkomplex wird unter Rubrik metakognitives Wissen zugeordnet, auf welche hier näher eingegangen wird.

Der Begriff „Metakognition“ entstand in den 70er Jahren in dem Bereich der Entwicklungspsychologie. Flavell und Brown gelten als die Begründer dieser Annahme, indem sie sich auf den Ansatz von Piaget stützen. Flavell entwickelt in diesem Zusammenhang das Konzept von Metagedächtnis. Bei seiner Untersuchung mit Kindern beschäftigt sich Flavell mit der Fragestellung, warum Kinder ihre kognitiven Fähigkeiten nicht wahrnehmen. Seine Fragestellung erweiterte sich im

---

<sup>94</sup> Karcher 1985 :21. Kursive Form im Original

Laufe der Zeit auf Zweitsprachenerwerbs- und Leseforschung. Dabei werden den Fragen nachgegangen, wie ein Leser sich mit Verständnisproblemen befasst? Welche Strategien nutzt er, um die inhaltlichen und sprachlichen Probleme im Text zu bewältigen? Der Leser wurde nun aufgefordert, sich mit eigenem Verstehen auseinanderzusetzen und darüber zu reflektieren. Jetzt sollte er das eigene Wissen bzw. Verstehen in Frage stellen, um es zu steuern. Flavell definiert diese metakognitiven Vorgänge folgendermassen: „Metacognition refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning – relevant properties of information or data. (...) Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective“<sup>95</sup>. Diese Reflexion und Bewertung als zentrale Faktoren beim Lesen finden einen Niederschlag bereits bei Thorndike 1917. In seinem Aufsatz „Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading“erörtert er das Lesen unter diesen Gesichtspunkten als „a very elaborate procedure, involving a *weighing* of each of many elements in a sentence, their *organisation* in the proper relations one to another, the *selection* of certain of their connotation and the *rejection* of others, and the *cooperation* of many forces to determine final response“<sup>96</sup>.

Aus diesen Anmerkungen geht es hervor, dass Metakognition in erster Linie sich mit Lern- und Lesestrategien und ihrem Gebrauch beschäftigt. Wenn der Leser eine Strategie bewusst gebraucht, lernt er seinen eigenen Lern- bzw. Verstehensprozess kennen. Somit entwickelt er die Bewusstheit seiner Lern- und Verstehenshandlungen. Ehlers drückt diese Phase folgendermaßen aus: „Bewusstheit (awareness) über Lernanforderungen und die eigenen Kapazitäten ermöglichen es Lernern, gezielt Schritte zu gehen, um eine Aufgabe zu bewältigen“<sup>97</sup>. Hesselhorn stellt ein integratives Klassifikationsschema der wichtigsten Elemente der Metakognition. Diese kennzeichnen einerseits die ansatzweisen Abläufe verschiedener Wissens-elementen, andererseits werden hier

---

<sup>95</sup> Flavell 1976: 232, bei Groß 2000:1 60f

<sup>96</sup> Thorndike 1917: 425, Meine Hervorhebung

<sup>97</sup> Ehlers 1998: 92

Strategien erwähnt, die ein umfassendes Bewusstsein zu Lernprozessen, -umgebung, -gegenstand usw. miteinbeziehen.

Integrative Klassifikationsschemata der fünf wichtigsten Subkategorien der Metakognition<sup>98</sup>

Wissenskategorien	Wissen über die Strategien\ Strategiewissen
1. Systematisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Wissen über das eigene kognitive System und seine Funktionsgesetze</li> <li>b. Wissen über Lernanforderungen</li> <li>c. Wissen über Strategien</li> </ul>
2. Epistemisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Wissen über eigene aktuelle Gedächtniszustände bzw. Lernbereitschaften</li> <li>b. Wissen über die Inhalte und Grenzen eigenen Wissens</li> <li>c. Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten eigenen Wissens</li> </ul>
3. Exekutive Prozesse (Kontrolle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Planung eigener Lernprozesse</li> <li>b. Überwachung eigener Lernprozesse</li> <li>c. Steuerung eigener Lernprozesse</li> </ul>
4. Sensitivität für die Möglichkeit kognitiver Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Erfahrungswissen</li> <li>b. Intuition</li> </ul>
5. Metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Bewusste kognitive Empfindungen</li> <li>b. Bewusste affektive Zustände</li> </ul>

Im Bereich des Lesens wird anhand des Einsatzes von Metakognitive Strategien analysiert, inwiefern zwischen guten und schlechten\schwachen Lesern zu unterscheiden sind. Hare, Winograd & Johnston<sup>99</sup>, gehen davon aus, dass erfolgreiche Leser bewusster ihre Textverarbeitungsprozesse im Vergleich zu

<sup>98</sup> Vgl. Hesselhorn 1992:42 bei Groß 2000:61

<sup>99</sup> Vgl. Hare: 1981, Winograd & Johnston: 1982, bei Groß 2000:62

weniger guten Lesern kontrollieren können. Nach Casanave<sup>100</sup> laufen bei guten Lesern die Prozesse der Verstehensüberwachung (comprehension monitoring) automatisch ab. Baker stellt fest, dass die Leser während der Verstehensüberwachung ihr Textverständnis evaluieren, indem sie den Verstehensprozess basierend auf lexikalischer, syntaktischer und semantischer Ebene bewerten<sup>101</sup>. Im Bereich des Lesens gibt es verschiedene Untersuchungen, die die Leserprofile anhand der Verwendung metakognitiver Strategien entwerfen. Trotz dieser Forschungsansätze besteht Meinungsverschiedenheit zum Begriff Metakognition- und Strategieforschung. Nach Hesselhorn ist das Konzept der Metakognition noch nicht zufriedenstellend kategorisiert worden. Darüber hinaus ist die Klassifizierung von Strategien problematisch, da diese im Zusammenhang mit weiteren Faktoren wie z. B. der Motivation usw. analysiert<sup>102</sup>. Weinstein und Mayer klassifizieren Lernstrategien je nach ihrem Stellenwert bei der Informationsverarbeitung<sup>103</sup>, wohingegen Mandll & Friedrich stellen Strategien hinsichtlich gewisser Lernsituationen auf<sup>104</sup>. Als Begründung zu dieser Uneinigkeit bei der Diskussion merkt Zimmerman, „daß das Strategiekonzept kein einheitliches, wissenschaftliches Konstrukt präsentiert, sondern verschiedenen theoretischen und auch alltagstheoretischen Orientierungen entstammt“<sup>105</sup>. Barnett scheint den Strategiebegriff als „a catch-all phrase that summarizes reader behaviors“<sup>106</sup>. Jedoch sollen auf andere Faktoren wie z.B. die Textsorte, die Lern bzw. Leseumgebung, das Leseziel, die Lesehäufigkeit usw. fokussiert werden

In dem letzten Abschnitt wurden die Faktoren des Lesens in der Muttersprache diskutiert. Es wurde festgestellt, dass das muttersprachliche Lesen zugleich ein Leselernprozess ist und im Laufe der Zeit wird habitualisiert und automatisiert. Der Leser lernt, anhand seine Wissensbestände dem Text Informationen zu entnehmen und sich Verständlichkeit zu schaffen, was zu einer ausgeformten Lesefertigkeit und Leserpersönlichkeit gehören.

---

<sup>100</sup> Vgl. Casanave :1988 bei Groß ibid.

<sup>101</sup> Vgl. Baker 1985 bei Groß ibid

<sup>102</sup> Vgl. Hesselhorn 1992: 38 – 41, bei Groß 2000: 61

<sup>103</sup> Vgl. Weinstein und Mayer :1986 bei Ehlers 1998: 95

<sup>104</sup> Vgl. Mandll & Friedrich 1992:10 bei Ehlers 2000:95

<sup>105</sup> Zimmerman 1997: 95 bei Groß 2000:62

<sup>106</sup> Barnett 1989:36 bei Bimmel 2002: 117

Ausschlaggebend ist in dieser Arbeit zu analysieren, inwiefern den Lesefertigkeiten der Muttersprache beim fremdsprachigen Lesen eine Bedeutung zukommen? Inwieweit und auf welchen Ebenen unterscheiden sich das Lesen in der Mutter- und Fremdsprache? Was sind die Spezifika des Lesens in der Fremdsprache? Diesem Fragenkomplex wird in dem nächsten Teil dieser Arbeit nachgegangen. Einfachheitshalber ist eine grobe Einteilung der Ebenen des Lesens in der Fremdsprache unter gewissen Gesichtspunkten vorgenommen und werden im Vergleich zu den Aspekten des Lesens in der Muttersprache besprochen. Diese sollten, meiner Meinung nach, eine Einsicht in die theoretischen und praktischen Folgerungen ermöglichen und zugleich sich möglich erwiesen lassen, ob diese Gedanken auf die Leser in multikulturellen und multisprachigen Gesellschaften übertragbar sind.

### **3.3 Spezifika des Lesens in der Fremdsprache**

Das fremdsprachliche Lesen und seine Faktoren beruhen auf die Forschungen vorwiegend in dem angelsächsischen und amerikanischen Umfeld. Diese Forschungsreihen (Oller 1972, Eskey 1973, Ulijn & Kempen 1976, Cziko 1978, Clarke & Silberstein 1977, Clarke 1979\ 1980, Alderson & Urquhart 1984, Carell 1984, Bernhardt & Kamil 1995<sup>107</sup> usw. haben den fremdsprachlichen Leseprozess aus der Perspektive von muttersprachlichen Lesefertigkeiten, der Rolle von Vorwissen, Metakognitiven Strategien usw. analysiert. Die Ansichten aus diesen Forschungsausführungen haben auch den Bereich des Lesens in Deutsch als Fremdsprache weitgehend beeinflusst. Im Vordergrund stehen die Arbeiten von Steiefenhöfer (1986), Westhoff (1987), Karcher (1988), Lutjeharms (1988) und Ehlers (1998). Diese haben sich zwar ihre Auffassungen an die angelsächsischen Forschungen orientiert, aber zugleich den Bereich des Lesens in Deutsch als Fremdsprache sehr viel bereichert und erweitert, indem dieser Arbeitsbereich ihre eigenen Dynamik gewonnen hat.

Anknüpfend an die Aussagen aus beiden Forschungsrichtungen werde ich im Folgenden unter folgenden Gesichtspunkten die Aspekte näher erläutern. Es wird in

---

<sup>107</sup> Vgl. Ehlers 1998:110

diesem Abschnitt drum gehen, die unterschiedlichen Ansichten unter gemeinsamen Nenner zu bringen und damit die ganze Diskussion übersichtlich darzulegen.

### **3.3.1 Sprachwissen**

Das Sprachwissen ist der zentrale Zugang beim Lesen in der Fremdsprache, um die Wörter zu identifizieren. In erster Linie ist das Sprachwissen der entscheidende Faktor, ob der Leser den fremdsprachlichen Text versteht oder nicht. Der fremdsprachliche Leser ist zwar kein Leseanfänger, aber beim Lesen in einer Fremdsprache stehen ihm verschiedene sprachliche Aufgaben auf den folgenden Stufen vor, welche er erfolgreich bewältigen muss, bevor er zu höheren Etappen gelangen kann.

- i. Graphische und phonologische Ebene
- ii. Wortebene
- iii. Syntaktische Ebene
- iv. Semantische Ebene
- i. **Graphische und phonologische Ebene**

Es handelt es sich hier um die Wahrnehmung und Erkennung der Schrift durch die Augen und ihr Umkodieren in einen phonologischen Kode. Im Fall des fremdsprachigen Lesens kommt es auch auf das Schriftsystem an. Die Ähnlichkeit bzw. Unterschiede bei verschiedenen Schriftsystemen können den Verstehensprozess weitgehend bestimmen. Die Verwandtschaft zwischen Ausgangs- und Zielsprache determiniert bis zu einem gewissen Grad das Leseverhalten. Leser, die über ähnlichen Schriften zwischen Ausgangs- und Zielsprache verfügen, müssen die Zielsprache in ihrer eigenen Dynamik und Gesetzmäßigkeit kennenlernen und dementsprechend sich damit befassen. Da er bereits über eine adäquate Lesefertigkeit in muttersprachlichem Lesen verfügt, überträgt er diese basale Technik auf die Fremdsprache, welche nach Karcher den Leser zum Nachteil führen. Es entstehen, nach Karcher, Interferenzen auf dieser Ebene. Im Fall des Deutschen, wobei die Buchstaben unterschiedliche Laute und manchmal ähnlich wie im Englischen klingen, ist der Leser dazu gezwungen, die Buchstaben bei ihrem Lautunterschied zu differenzieren. Während des Lesens in der Muttersprache diese Transkodierung automatisiert läuft, findet beim fremdsprachlichen Lesen auf der

Ebene des Graphems – Phonem – Korrespondenz diese Transkodierung statt, welche interferenzanfällig sein könnten. Karcher verweist weiterhin darauf, dass die Interferenzen bereits bei der visuellen Ebene aufgrund der internalisierten Orthographieregeln der Muttersprache auftreten und der zufolge zu falschen „progressiven Hypothesen“ führen. Diese hat zur Folge, dass das Lesen sich verlangsamt, weil der fremdsprachliche Leser muttersprachlich vorgeht<sup>108</sup>.

Es gibt Untersuchungen, zwar mit Unstimmigkeiten, von Koda (1990, 1993, 1994), Haynes & Carr<sup>109</sup> (1990) usw., welche den Einfluss der Schriftsysteme auf das Lesen analysieren. Die Studien von Koda vertreten die These, dass das Verfügen über die morpho-syntaktische Struktur der Zielsprache für einen erfolgreichen Textverstehensprozess von Belang ist. Bei ähnlichen Schriftsystemen werden die muttersprachlichen Lesestrategien auf die Fremdsprache übertragen und spielen bei der Satzverarbeitung eine wichtige Rolle. Haynes & Carr gehen davon aus, dass das Orthographiewissen dem fremdsprachlichen Leser ermöglicht, das Wort genau zu erkennen. Zudem meinen sie, dass je schneller das Wort erkannt wird, desto schneller werden Kapazitäten freigegeben, um Leistungen hervorzubringen, welche das Entschlüsseln unbekannter Wortbedeutungen aus dem Kontext ermöglichen. Als Gegenwirkung meinen Lesgold & Perfetti, dass „the demands of (...) word recognition can impede comprehension by reducing the availability of attentional resources to high order interpretation processes“<sup>110</sup>.

Zum Schluss lässt sich feststellen, dass das Orthographiewissen nicht nur das Leseverhalten beeinflusst, indem es immense Anforderungen an den Leser stellt, sondern auch auf Verstehensprozesse oder Leseleistungen im Zusammenhang mit weiteren sprachlichen Komponenten auswirkt.

## ii. Wortebene

Auf dieser Stufe geht es um die Worterkennung und –bedeutungen. Nach Karcher können bei dieser Ebene Probleme eintreten, denn einerseits hat der Leser einen geringeren „Sichtwortschatz“, andererseits entstehen simultan zwei semantische

---

<sup>108</sup> Vgl. Karcher 1985

<sup>109</sup> Vgl. Ehlers 1998

<sup>110</sup> Kern 1989:135

Fehlerquellen: denotative und konnotative. Die denotativen Fehler bezeichnen die begrifflichen Bedeutungen, die in ihrem Bedeutungsumfang Äquivalenz aufweisen. Andererseits kommen konnotativen Fehler zustande, welche ein fremdsprachlicher Leser einem Lexeme eine Bedeutung entnimmt. Hierbei transferiert der Leser die äquivalente Bedeutung der Muttersprache auf dessen Äquivalent in der Fremdsprache (Eng: Gift – Deut: Gift). Solche Fehler sind nach Saville & Troike auf den soziokulturellen Lexemebedeutungen zurückzuführen<sup>111</sup>. Diese Situation betrachtet Karcher als problematisch, denn der Leser in der Fremdsprache bemerkt weder solche Unterschiede noch wird er darauf aufmerksam gemacht und dieses stellt sich beim Lesen heraus, wenn die Wortbedeutungen zwischen dem native Reader & fremdsprachlichen Leser Unterschiede aufzeigen.

Meines Erachtens sind die Bemerkungen von Karcher teilweise, zwar richtig, aber was noch unberücksichtigt bleibt, sind die Schriftsysteme. Karcher stellt seine Überlegungen in einem interlingualen Rahmen vor, ohne die Sprachen spezifisch zu differenzieren. Außerdem geht er von Fremdsprachenlesern aus, für die die Zielsprache ihre L2 ist. Darüber hinaus, ist auch zu beachten, welche Einflüsse auf die Wortidentifikation bei multilingualen Lesern auftreten würden. Karcher entwirft hier eine allgemeine Problematik, ohne auf die Schriftgestalt näher einzugehen.

### iii. Syntaktische Ebene

Auf dieser Ebene erfolgt das Satzverstehen. Wie bereits gesagt, ein syntaktisches Know – How bedeutet die grammatische Funktion von Wörtern und Sätzen und ihre Beziehung festzulegen. Darüber hinaus ermöglicht die Syntax die Referenten oder kohäsive Mittel im Text zu erkennen. Laut Adams sind die muttersprachlicher Leser in der Lage, die syntaktischen Einheiten automatisch zu identifizieren und den Text in Phraseneinheiten zu enkodieren<sup>112</sup>. Im Gegensatz dazu wird von fremdsprachlichen Lesern eine syntaktische (Aufnahme-) Kompetenz erfordert, da er mit einer erweiterten Syntax der geschriebenen Sprache konfrontiert wird, was teilweise von der Syntax der gesprochenen Sprache abweicht. Beim Lesen in der Fremdsprache steht dem Leser syntaktische Indikatoren (Cues)<sup>113</sup> entgegen, die in

---

<sup>111</sup> Vgl. Saville & Troike 1979:281 bei Karcher 1985:25

<sup>112</sup> Vgl. Adams 1980:20 bei Ehlers 1998:37

<sup>113</sup> Vgl. Goodman 1972:140 bei Karcher 1985:26



jeder Sprache anders gestaltet sind. Als Beispiel führt Karcher Funktionswörter, Flexionsmorpheme und Großschreibung im Deutschen aus. Diese Cues sollen erst mal herausgefunden und danach miteinander verbunden werden. Dabei läuft die Gefahr nach Karcher, dass die Lesenden die Strategien der Muttersprache zur Cuesidentifikation in der Fremdsprache heranziehen. Als Lösung geht er davon aus, dass die Leser ihre internalisierten Strategien beim Lesen in der Fremdsprache aufgeben und sich an die Zielsprache bezogene Strategien orientieren. Im Einklang mit diesen Gedanken stehen die Folgerungen der Untersuchungen von Koda, Liu et.al & McDonald & Heileman<sup>114</sup>. Diese sind der Ansicht, dass die fremdsprachigen Lerner zu Beginn der Satzverarbeitung zwar die Strategien von der Muttersprache benutzen, aber im Laufe der Zeit sich auf die zielsprachlichen Strategien orientieren.

#### iv. **Semantische Ebene**

Auf der semantischen Ebene erfolgt die Konstruktion von Propositionen. Hier findet kein Transfer von Strategien statt, sondern eine Amalgamierung<sup>115</sup>, die auf die konnotativen und affektiven Aspekte des Menschen zurückzuführen ist<sup>116</sup>. Diesem Gedanken zufolge beziehen sich die Leser im Allgemeinen auf ihr Text-, Kontext- und Vorwissen, um die Bedeutung zu konstruieren. Der Leser aktiviert in beiden Fällen die entsprechenden Wissensschemata und dazugehörenden Wortschatz. Da die Sinnkonstitution ein bewusster Vorgang ist, können auch manchmal zu Störungen bei Leseproblemen Zustände kommen. Da ein fremdsprachlicher Leser einen geringen Sichtwortschatz besitzt und wenn keine adäquate Wortrepräsentation nachvollzieht, treten kompensatorische Vermeidungs- und Rateprozesse auf. Die Leser vermeiden dabei eine schemageleitete Verarbeitung oder raten die Wortbedeutungen ohne auf den Text einzugehen<sup>117</sup>. Diese passiert öfters wegen schwierigen Inhalts, der den Leser überfordert. Diese kann auch dazu führen, dass der Leser die erstsprachlichen Lexemebedeutungen zum Verständnis heranzieht, was zu Interferenzen führen vermag. Im Vergleich zu Muttersprache soll der Leser sich auf dieser Ebene zur Sinnerzeugung neue Begriffe einprägen, damit er die

---

<sup>114</sup> Vgl. Koda 1993, Liu et. Al, 1992: 453ff, 477, McDonald & Heileman 1991:333f bei Lutjeharms 1994:59

<sup>115</sup> Vgl. Liu, Bates & Li 1992, Mac Whinney 1992, Kilbon 1994, Ehlers 1998:153

<sup>116</sup> Vgl. Bierwisch 1976: 242, Chomsky 1975: 7f, Karcher 1985:26

<sup>117</sup> Vgl. Lutjeharms 1988:21

Unterschiede bzw. Ähnlichkeit bei Bedeutungen entsprechend feststellen und einsetzen können.

Nebst diesen sprachlichen Eigenschaften beim Lesen in der Fremdsprache, gibt es Ansätze und Hypothesen, die das theoretische und praktische Umfeld des fremdsprachlichen Lesens nachhaltig beeinflusst sowie bestimmt haben.

Vor allem war es die Universalitätshypothese (Universal Process Hypothesis) von K.S. Goodman<sup>118</sup>, die als ein psycholinguistisches Modell davon ausgeht, dass das Lesen in der Mutter- und Fremdsprache identisch stattfindet. Daraus lässt sich auch schlussfolgern, dass die Leser dieselben Lesestrategien auch in der Fremdsprache einsetzen. Diese These wurde zum Untersuchungsgegenstand in den Studien von 60er und 70er Jahren und daraus ergeben sich die folgenden zwei Hypothesen:

- a. Interdependenzhypothese
- b. Schwellenhypothese

Diese Hypothesen wurden von unterschiedlichen Forschern zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt. Unstimmigkeit besteht in der Forschung zu Befunden, Vorgehensweisen und Validität dieser Studien. Darüber hinaus sind die Hypothesen nicht losgelöst zu betrachten, sondern als die divergenten Auseinandersetzungen mit Schnittpunkten.

#### **a) Interdependenzhypothese**

Dieser Hypothese zufolge transferieren die erfolgreichen fremdsprachlichen Leser ihre muttersprachlichen Lesefähigkeiten auf die Fremdsprache und dabei kompensieren sie für die Mängel in ihren Fremdsprachenkenntnissen. Dabei wird es angenommen, dass die Lesefähigkeiten bei allen Sprachen identisch aufgefordert werden. Diese Annahme orientiert sich im Prinzip an die Universalitätshypothese und wurde vor allem anhand Ergebnisse der Bilingualismusforschung bestätigt und weiter verbreitet. Die von Cummins (1979) durchgeführten Studien untersuchen neben Erziehungsaspekte auch die sprachlichen Einzelheiten von bilingualen Kindern mit unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten. Aus dieser Studie stellt

---

<sup>118</sup> Vgl Goodman 1970\1981\1985 bei Kern 1988:50

Cummins fest, „dass es eine kognitive Profizienz gibt, die der Lesefähigkeit in allen Sprachen zugrundeliegt und den Transfer von interlingualen Lesefertigkeiten ermöglicht“<sup>119</sup>. Diese Profizienz oder CALP (Cognitive & Academic Aspects of Language Proficiency) wird, Cummins zufolge, unter Lernsituation bewusst erworben und deshalb liegen diesen Aspekten auch soziale Variablen zugrunde.

Darüber hinaus stützt sich die Interdependenzhypothese auf den Studienkorpus von Coady, Hudson und Sarig<sup>120</sup> u.a. Diese Untersuchungen berücksichtigen in erster Linie den Transfer von muttersprachlichen Lesefähigkeiten auf die fremdsprachlichen Leser und werten dabei die Sprach- bzw. Lesekompetenz des Lesers aus. Hudson bezieht bei seiner Studie die Rolle von Hintergrundwissen heran und kommt zu dem Entschluss, dass Leseprobleme nicht nur auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse, sondern auch wegen mangelnden Weltwissens zustande kommen.

Die oben genannten Studien sind aber keineswegs die endgültigen Aussagen über das Lesen in der Mutter- und Fremdsprache. Wichtig ist, dass auf die Testverfahren dieser Studien einzugehen. Bernhardt und Kamil kritisieren daran, dass „LIH (Linguistic Interdependence Hypothesis) has been generated principally on school learners, most of whom are in the developmental stages of all languages and literacy skills, first and second. These learners are not fully developed cognitively and in some sense language and reading knowledge might simply appear to be interdependent. LIH has rarely been investigated within an adult population.“<sup>121</sup>

Noch dazu beruhen sich diese Studien wesentlich auf ein oder zwei Variablen und analysieren das Leseverfahren nicht in ihrem Umfang. Wert wird auf das Erzielen konkreter Ergebnisse von Sprach- oder Lesekompetenz mit streng kontrollierten Tests gelegt, welche keine Rückschlüsse über die Leserprofile herausbilden lassen.

#### **b) Schwellenhypothese**

Diese Annahme gilt als die Gegenpole von der Interdependenzhypothese und wird von Clarke als die „Short – Circuit Hypothese“ genannt. Dieser Hypothese liegt dem Prinzip zugrunde, dass für das Verstehen von fremdsprachlichen Texten Kenntnisse

---

<sup>119</sup> Vgl. Ehlers 1998:117

<sup>120</sup> Vgl. Coady 1979, Hudson 1982 und Sarig 1987 bei Ehlers 1998:115

<sup>121</sup> Bernhardt & Kamil 1995:18

in der Zielsprache notwendig sind als die muttersprachlichen Lesestrategien. Wenn die Fremdsprachenkenntnisse mangelhaft sind, dann übertragen die Leser ihre muttersprachlichen Lesefähigkeiten auf das zielsprachliche Lesen. Wenn der Leser auf dieser Ebene nicht erfolgreich vorankommt, entsteht eine „Hemmschwelle“ oder sie stoßen auf ein „Short – Circuit“ Phänomen, und dabei bleibt der Leser unter dem Niveau seinen muttersprachlichen Lesefähigkeiten und erweist sich als „schlechte \ schwache Leser“. Clarke's scheint möglicherweise diese Bezeichnung bzw. Kategorisierung von Leser nicht zutreffend und in Anlehnung seiner Short Circuit Hypothese führt er aus:“(...) it may be inaccurate to speak of "good readers" and "poor readers." Perhaps there are not "good readers" and "poor readers" but merely "good" and "poor" reading behaviors which characterize most readers at different times; when one is confronted with difficult reading (whether because of complex language or unfamiliar content) one is likely to revert to poor reading behaviors”<sup>122</sup>. Weiterhin schlussfolgert Clarke anknüpfend an das Modell von Goodman, dass die Lesefähigkeiten von der Muttersprache auf die Fremdsprache beim Lesen zwar übertragen werden, jedoch soll der Leser über ein Schwellenniveau (Language Competence Ceiling) verfügen muss, um ein kompetentes Leseverhalten in der Mutter- als auch Fremdsprache auszudrücken „There is some transfer of skills, for the good readers perform better than the poor readers in both languages, but limited language proficiency appears to exert a powerful effect on the behaviors utilized by the readers. The results of these studies suggest that, while some form of the "universals hypothesis" may be justified, the role of language proficiency may be greater than has previously been assumed; apparently, limited control over the language "short circuits" the good reader's system, causing him/her to revert to poor reader strategies when confronted with a difficult or confusing task in the second language”<sup>123</sup>

Clarke's Ansatz markiert einen Eckstein in der Forschungslandschaft. Eine lange Untersuchungsreihe, vorwiegend von Devine, Cziko, Eskey, Allen, Bernhardt, Berry & Demel<sup>124</sup> befürworten die These von Clarke. Zuzufolge Cziko soll der Leser eine

---

<sup>122</sup> Clarke 1980:206

<sup>123</sup> Ibid.

<sup>124</sup> Vgl Devine 1987, Cziko 1978, Eskey 1973, Allen, Bernhardt, Berry & Demel 1988 bei Ehlers 1998 & Groß 2000

hohe Sprachkompetenz besitzen, um in der Mutter- sowie in der Fremdsprache semantische und pragmatische Hinweise als Informationsquelle wahrzunehmen. Allen, Bernhardt, Berry & Demel legen auch Wert auf die Sprachkompetenz und ziehen den Schluss, je höher die Sprachkompetenz, desto mehr steigt das Verstehensniveau. Zudem stellt Devine auch fest, dass der Grad der Fremdsprachenkenntnisse im Zusammenhang mit ihrer Verstehensleistung steht bzw. fördert. Bemerkenswert ist das Testverfahren bei Devine, wobei sie lautes Lesen für Lesekompetenz, Cloze Test für integrative Sprachkompetenz und Grammatik- und Vokabeltest einsetzt. Mit diesen unterschiedlichen Testweisen verbessert Devine die bisher anerkannte Clarksche<sup>125</sup> Annahme. Sie stellt fest, dass die Grammatik- und Vokabelkenntnisse in einem negativen Zusammenhang mit der fremdsprachlichen Lesekompetenz stehen. Aus dieser Sicht zieht sie den Schluss, dass den Lernenden einer Fremdsprache nicht nur Sprachfertigkeiten beizubringen sind, sie sollen dazu auch auf ihnen zur Verfügung stehende Einsatzmöglichkeiten bewusst gemacht werden. Damit die Unterrichtsmethoden diese Möglichkeiten in die Praxis \ Methodik integrieren, um eine holistische fremdsprachliche Kommunikationsformen zu ermöglichen.

Gegen die Befürworter dieser Hypothese und von ihnen benutzten Testverfahren gibt es jedoch Einwände. Ich bin der Meinung, dass Clarke's Ansatz eine Art Versöhnung mit dem Modell von Goodman ist, da die beiden Auffassungen sich anhand des Einsatzes von Lesestrategien ein Leserbild vorstellen. Clarke scheint es wohl nicht gelungen zu sein, ein aussagekräftiges Leserbild zu erstellen und verweist auf die Variablen, welche das Leseverhalten beeinflussen. Darüber hinaus setzt Clarke Cloze Test Verfahren ein, das in mehrere Hinsicht wiederum einige Einwände vorbringen lässt. Cloze Test fordert ein hohes Niveau von semantischen, syntaktischen und lexikalischen Wissen und in einem fremdsprachlichen Text kommen diese dem Leser als Herausforderungen vor. Außerdem ist der Kontext auch wichtig, der ein Repertoire von Vorwissen voraussetzt. In der Sicht von Bialystock & Howard<sup>125</sup> soll der Leser bei Cloze Test auch Inferenzen hinzufügen. Markham geht davon aus, dass globales Leseverstehen mit Cloze Test nicht bewertet werden kann, da der Test sich auf Satzverarbeitung konzentriert und nicht auf

---

<sup>125</sup> Vgl. Bialystock & Howard 1979 bei Ehlers 1998:113

satzübergreifende, kontextbezogene Strategien. Außer sprachlichen Faktoren kommen auch Lesesituation, Lesergruppe, Lesematerial und –aufgabe usw. in Betracht

Devine's Methoden vermögen die Perspektive zu Schwellenhypothese erweitert haben, aber im Prinzip weisen sie noch gewisse Mängel auf. Devine's Zielgruppe waren Anfänger, und bei solch einer Gruppe sind die Sprachstrukturen noch nicht konsolidiert. Die Lernenden als Anfänger sind voller Hemmung und befinden sich noch in der Phase, sich mit der Zielsprache richtig auseinanderzusetzen bzw. zurechtzukommen. Das laute Lesen wird hier als Messinstrument eingesetzt und wie Ehlers darauf hinweist, wird möglicherweise davon ausgegangen, dass stilles und lautes Lesen identische Vorgänge sind<sup>126</sup>. Nach Cunningham & Caplan sind diese Leseweisen total unterschiedlich und laufen daher ganz anders. Beim lauten Lesen konzentriert sich der Leser auf die Artikulation und Stimme und nicht auf den Inhalt, wohingegen erfolgt beim stillen Lesen eine Sinnentnahme<sup>127</sup>. Nach Allington ist in diesem Zusammenhang eine genaue Bewertung von den Daten lauten Lesens nicht analysierbar, denn die Lernenden können auf Grund der Begrenztheit von Verarbeitungssystemen das laute Lesen und simultanes Verstehen nicht erfolgreich durchführen<sup>128</sup>. Alderson wirft Clarke's Methode vor, dass die Teilnehmer in ihrer Sprachkenntnisse homogen waren und aus diesem Grund können aus der Studie nicht geschlussfolgert werden kann, wann das Short Circuit Phänomen zum Vorschein kommt.

Die obigen Studien haben vorwiegend Schüler als Teilnehmer, deren Sprachkenntnisse in großem Umfang zwischen Erwachsenen unterscheiden, denn sie befindet sich noch im Aufbau. Ferner wird darauf nicht eingegangen, in welchem Zusammenhang das Lesen mit der Lesesozialisation und dem Hintergrundwissen dieser Probanden stehen. Zwar sind die Sprachkenntnisse äußerst wichtig, aber m. E. im Zusammenhang mit anderen Faktoren wie Lesezeit, Text-, Welt und metakognitives Wissen.

### 3.3.2 Textwissen

---

<sup>126</sup> Ehlers 1998:115

<sup>127</sup> Vgl. Cunningham & Caplan 1982, Ehlers ibid.

<sup>128</sup> Vgl. Allington 1984 bei Ehlers ibid.

Die fremdsprachliche Sprachkenntnisse ermöglichen einem Leser, den Inhalt eines Textes zu verstehen. Jedoch ist es von grundlegender Bedeutung, dass die Leser auch angemessenes Wissen über den Textaufbau verfügen, denn die Aufmerksamkeit wird beim Lesen in erster Linie auf die Textstruktur gelenkt und je nachdem werden Erwartungen beim Leser ausgelöst und fungieren bei der Bedeutungskonstruktion. Ein fremdsprachlicher Leser ist bereits gewissermaßen mit Textstrukturen in der Muttersprache vertraut. Coseriu definiert diese Textkompetenz als „das Wissen, wie bestimmte Texte oder Textsorte gestaltet werden“<sup>129</sup>. Der fremdsprachliche Leserbesitz dabei auch die Kompetenz, wie die Textteile aufeinander bezogen sind und wie sie die Muster verschiedener Textsorten aus. Coseriu nennt diese Fähigkeit als „expressives Wissen oder Text- bzw. Diskurskompetenz“<sup>130</sup>, d.h. „das Wissen um Textgestaltungsprinzipien“<sup>131</sup>. Die Strukturen der Texte beruhen auf allgemeinen und situations- bzw. domänenspezifischen Normen und berücksichtigen nicht nur die Regeln der Sprache, sondern auch den Sprecher, den Adressaten, den Gegenstand und die Situation<sup>132</sup>.

Die fremdsprachliche Leseforschung beschäftigt sich mit Textsorten, die vorwiegend literarischen und expositorischen sind. Vor allem waren es die Geschichten, die als Textsorte für die Studien herangezogen werden. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen von Mandler & Johnson, Thorndyke, van Dijk und Carrell u.a.<sup>133</sup> handeln es sich um die folgenden Fragestellungen:

- a. Einfluss der Textstruktur auf den fremdsprachlichen Leseprozess
- b. Einfluss auf das Textwissen auf den fremdsprachlichen Leseprozess
- c. Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und dem Wissen über Textaufbau.

In Carrell's Untersuchung geht darum, inwiefern die fremdsprachlichen Leser von der Textstruktur beeinflusst werden. Dabei setzt sie zwei Versionen von

---

<sup>129</sup> Coseriu 1994:44 bei Pospiech 2004:80

<sup>130</sup> Coseriu 1988:65 bei Pospiech ibid.

<sup>131</sup> Coseriu ibid., bei Pospiech 2004:82

<sup>132</sup> Vgl. Coseriu 1988:58 bei Pospiech 2004:

<sup>133</sup> Vgl. Mandler & Johnson 1977, Thorndyke 1977, van Dijk 1979, Carrell 1984, Wolff 1989

Geschichten ein, nämlich eine gut strukturierte und die andere mit verletzter Struktur. Die Ergebnisse zeigten, dass die Probanden Informationen aus der gut strukturierten Text ableiten konnten. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Urquhart, dass fremdsprachliche Leser die strukturierten Textversionen besser verstehen konnten<sup>134</sup>.

Zu Punkt (ii) führt Wolff Untersuchungen durch, welche die Hypothese bestätigen, dass die fremdsprachlichen Leser sich auf ihr Textwissen beziehen, um ihr Leseverstehen zu kompensieren und fördern. Fremdsprachliche Leser mit geringerem Niveau von Sprachkompetenz stützen sich sowohl auf die Wissensstrukturen über den Textinhalt, als auch auf den Textaufbau, um die Defizite in ihren fremdsprachlichen Leseprozessen zu kompensieren<sup>135</sup>.

Zu Punkt (iii) kommt die Studien von Jonz ins Betracht. Wie in den vorigen Studien setzt er hier strukturierte und unstrukturierte Texte ein und als Aufgabe erfolgen die Lückentexte zu diesen Texten. Die Ergebnisse legen dar, dass um Verstehensprozesse beim Lesen durchzuführen, gehen die Leser auf die Kohäsionsmittel ein<sup>136</sup>.

Der Einsatz von Geschichtenschema in der Leseforschung wird vorwiegend von van Dijk & Kintsch gemacht. Dazu zählen auch Rumelhart, Mandler & Johnson, Thorndyke<sup>137</sup>. Diese Gruppe vertritt die Ansicht, dass die Geschichten in einer baumartigen Hierarchie (Tree Structure) aufgestellt werden können. Mandler & Johnson begründen das folgendermaßen: „Wir gebrauchen den Terminus ‚Geschichtenschema‘ für eine idealisierte interne Repräsentation der Teile einer typischen Geschichte und der Beziehung dieser Teile untereinander. Wir nehmen an, daß Menschen diese Art von Geschichtenrepräsentation zur Steuerung des Verstehens beim Einspeichern und als Abrufmechanismus bei der Reproduktion verwenden“<sup>138</sup>. Die Studien mit Geschichtenschema sind erfolgreich und dieser Erfolg ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Geschichte an sich Signale von

---

<sup>134</sup> Vgl. Urquhart 1984 bei Groß 2000:50

<sup>135</sup> Vgl. Wolff 1989 bei Groß ibid.

<sup>136</sup> Vgl. Jonz 1989 bei Groß ibid.

<sup>137</sup> Vgl. Rumelhart 1975\1977, Mandler & Johnson 1977, Thorndyke 1977, Ehlers 1998

<sup>138</sup> Vgl. Mandler & Johnson 1977:11



einer möglichen Kausalkette enthalten, welche die Leser erfassen. Diese rhetorischen Signale (z.B. Gründe, Vergleich usw.) signalisieren den Erzählfluss, was den Textaufbau beschleunigt. Darüber hinaus mag es auch sein, dass die Probanden die Geschichte bereits in ihrer Muttersprache gehört oder gelesen hätten und daher können die entsprechenden Schemata aktivieren.

Laut Karcher können die oben ausgeführten Variablen jedoch zu Divergenzen führen. Er ist der Ansicht, dass Texte in jeder Sprache anders gestaltet sind und voraussetzen, über adäquate Profizienz zur Cueserkennung beizubringen. Besitzt der Leser diese Fähigkeit nicht, vollzieht sich die Sinnkonstruktion nicht bedeutungsmäßig. Dazu führt Karcher aus: „Die interlinguale Unterschiedlichkeit „formaler Schemata“ (Textsorten, Diskursstrukturen) bewirkt, dass die *strukturelle Analyse* von Manifestationen solcher Schemata in Texten der foreign reader möglicherweise zu inadäquaten Schlüssen und Folgerungen verleitet“<sup>139</sup>.

Im Gegensatz zu einem Leser in der Fremdsprache ist der muttersprachliche Leser weniger textabhängig. Er verfügt über einen Top – Down Ansatz und dabei läuft die Sprachverarbeitung automatisch ab. Er besitzt die notwendigen Strategien, um dem Text Signale zu entnehmen und prozessieren zu können. Darüber hinaus ist er mit der Textsorte, Autor und soziokulturellen Konventionen gut vertraut. Dahingegen befindet sich der wenig geübter fremdsprachliche Leser in eine schwierige Lage. Er verfügt über ein mangelndes bzw. kein Vorwissen, ist mehr textabhängig und benützt einen Bottom Up Ansatz, um den Text zu verstehen.

### **3.3.3 Weltwissen**

Nicht nur die formalen Schemata, sondern auch die Wissensschemata einer Fremdkultur spielen eine zentrale Rolle beim Textverstehen. Die Auseinandersetzung mit der Zielkultur führt zu differenzierten (Miß-)Verständnissen, jedoch geht ohne das Wissen von der Zielkultur das Lernen und Lesen auch nicht voran.

Die Stellung von Vorwissen wird in der fremdsprachlichen Leseforschung immens geforscht. Beeinflusst wird dieser Bereich vor allem durch die Schematheorie von

---

<sup>139</sup> Karcher 1985:26, Kursive Druck im Original

Rumelhart (1977, 1980). In diesem Abschnitt wird die Rolle von Vorwissen aus der Perspektive von verschiedenen Forschungen diskutiert. Es wird auch erörtert, in welchem Umfang die Leser in der Fremdsprache sich auf das Vorwissen in Relation mit Textstrukturen und Sprachkenntnissen stützen. Im Anschluss an die Diskussion wird auf die Kritik und Forschungslücke eingegangen.

Wie mehrfach in dieser Arbeit erwähnt, entsteht Verstehen durch die Verknüpfung von neuen Informationen mit bereits vorhandenen Wissenssystemen. Dabei fungieren Schemata als prototypische Wissenseinheiten. Bei dem Textlesen kommt es darauf an, ob die Leser zu dem Text passende Schemata in erster Linie verfügen und diese ggf. aktivieren. An dieser Stelle werden Schemata und Textwissen kombiniert und die Top – Down & Bottom – up Prozesse interagieren miteinander.

Jedoch fungiert diese Verstehensphase anders beim Lesen in der Fremdsprache. Hierzu gehört das Vorwissen als Untersuchungsgegenstand beim fremdsprachlichen Lesen<sup>140</sup> vorwiegend von Steffenson, Joag – Dev & Anderson, Carrell und Wallace u.a.

Die Untersuchungen von Steffenson, Joag – Dev & Anderson liegt der Annahme zugrunde, dass der Leser verschiedener Kultur über unterschiedliche Wissenssysteme verfügen, die ihr Verstehen beeinflussen sowie zu falschen Folgerungen führen. Diese sind auf den Abstand zwischen dem fremdsprachlichen Leser und ihm unvertraute zielsprachliche Kulturschemata zurückzuführen. Außerdem lässt sich aus den Studien auch feststellen, dass die Leser bei fehlenden Schemata in der Zielsprache sich auf die vorhandenen Schemata der Ausgangskultur beziehen, was nach Karcher zu einem immensen Missverständnis potential beim Lesen werden kann. Schmidt & Richards meinen, dass diese Situation solange auftreten wird, bis der fremdsprachliche Leser eine zielsprachliche „pragmatische Kompetenz“ nicht entwickelt hat<sup>141</sup>. Die Untersuchungen von Carrell bestätigen die obige Hypothese und im Zusammenhang damit kommt dem textstrukturellen Wissen eine bedeutende Funktion zu.

---

<sup>140</sup> Vgl. Steffenson, Joag – Dev & Anderson 1979 und Carrell & Wallace 1983\1984 bei Ehlers 1998

<sup>141</sup> Vgl. Schmidt & Richards 1979 bei Karcher 1985:27

Carrell & Wallace analysieren in einer weiteren Studie den Einfluss von Vorwissen auf mutter- und fremdsprachliches Textlesen. Dabei legen sie den Wert auf drei Komponenten des Vorwissens:

- i. Vertrautheit (Familiarity) \ Vorwissen über den Text
- ii. Kontext: das Themawissen, welches durch Titel oder Bild das Kontextwissen aktiviert.
- iii. Transparenz: Textual transparency, d.h. inwiefern ist der Textinhalt durch lexikalische Cues explizit gemacht wird.

Aus dieser Studie ziehen sie den Schluss, dass die muttersprachlichen Leser auf diese drei oben genannten Aspekte beim Lesen eingehen im Gegensatz zu Leser in der Fremdsprache. Die muttersprachlichen Leser können den Grad der Transparenz in dem Text gut bewerten und diese mit anderen zwei Faktoren kombinieren. Die Studie bekräftigt die These, dass die Leser in der Muttersprache eher wissensgeleitet (Top – Down) beim Lesen vorgehen, wohingegen die Leser in der Fremdsprache eher datengeleitet (Bottom Up)

Um Carrell & Wallace's Ergebnisse zu übertragen führt Lee auch eine Studie durch. Mit der Ausnahme, dass die Probanden die Texte in ihrer Muttersprache wiedergeben sollten. Die anderen Faktoren bleiben dasselbe. Seine Ergebnisse stehen allerdings im Widerspruch zu den von Carrell & Wallace. Demnach gehen die fremdsprachlichen Leser beim Lesen in der Fremdsprache sehr Top – Down vor und nehmen all drei Komponente für das Textverständnis wahr. Diese führt er auf den Aspekt zurück, dass die Leser einer Fremdsprache mehr rezipieren bzw. mehr verstehen als sie selber es ausdrücken, können sie das Gelesene in ihrer Muttersprache besser ausdrücken. Dabei stützen sie sich, meiner Ansicht nach, auf ihre in Muttersprache erworbenen Text- und Strategiewissen. Dahingegen gibt es bei der Wiedergabe in der Fremdsprache, wie im Fall Carrell & Wallace Beschränkungen, die die Ausdrucksmöglichkeiten maßgeblich beeinträchtigt und beschränkt. Noch dazu legt er fest, dass die Korrelation zwischen drei Komponenten vielschichtig ist. Diese sollten daher im Zusammenhang mit anderen Teilkomponenten und Variablen wie Lernerniveau, Textsorten usw. betrachtet werden und dementsprechend für die Instruktionspraxis Ansätze entwickelt werden. Wolff, Hammadou und Hudson untersuchen den Zusammenhang von Vorwissen

und Sprachkenntnissen und dessen Einflüsse auf das Lesen in der Fremdsprache. Hudson stellt fest, dass fremdsprachliche Leser mit geringerem oder mittlerem Sprachniveau sich auf ihr Vorwissen Bezug nehmen als die Leser mit höheren Sprachniveau. Dabei setzen sie sich andere Verarbeitungsstrategien ein, um den Text zu verstehen. Je höher der Grad der Sprachkenntnisse steigt, desto weniger zieht der Leser sein Vorwissen heran. Wolff und Hammadou bestätigen diesen Standpunkt, dass die Leser mit geringeren Sprachkenntnissen in der Zielsprache stärker auf ihr Vorwissen zurückrufen, um ihre sprachlichen Defizite zu überbrücken.

Die Ergebnisse von Lee und Carrell 1991 machen es deutlich, dass Schematheorie Perspektive keine endgültige Schlussfolgerungen über das Vorwissen beim Lesen in der Fremdsprache ist. Kritisiert wird auch die Schematheorie vielmehr in der Theorie und Praxis von Alba & Hasher, Garnham, Perfetti, Iran – Nejad, Kintsch, Rayner & Pollatsek, Schachter, Sadoski et.al, Carner, Norris & Phillips<sup>142</sup>. Diese Kritikpunkten bemängeln, dass die Schemata nicht eindeutig, sondern vage sind und nach Sadoski et.al kann aus diesem Grund der Begriff Schemata nicht einmal in seinem Umfang erfasst bzw. erfasst werden. Kintsch begründet die Uneinsatzbarkeit von folgendermaßen „if they are powerful enough, they are too inflexible, and if they are general enough, they fail in their constraining function“<sup>143</sup>. Zudem sind die Schemata dem ständigen Wandel von Wissensstrukturen unterworfen und sie sollen sich diese neuen Strukturen anpassen und Schemata sind jedoch nicht anpassungsfähig. Iran – Nejad meinen, dass Schemata sollen als „emergent transient gestalt“<sup>144</sup> angenommen werden, welche mit dem ständig ändernden und erneuernden Wissensstrukturen des Lesers Schritt halten bzw. sich modifizieren können. Ehlers übt Kritik an Schemata, indem sie meint, dass das vorstrukturierte Wissen keine ausgeformte Form besitzt und einsatzbereit vorhanden ist, sondern der Leser muss es konstruieren, um das Neue zu verstehen. Hingegen eruiert der Leser die Bedeutungen aus dem Text, indem Textwissen eine entscheidende Rolle spielt.

---

<sup>142</sup> Vgl. Garnham 1985, Perfetti 1985, Iran – Nejad 1987\1989, Kintsch 1988, Rayner & Pollatsek 1989, Schachter 1989, Sadoski et. Al 1991, Carner 1992, Norris & Phillips 1994 bei Zerhouin 1994:58

<sup>143</sup> Vgl. Kintsch 1988:164 bei Zerhouin 1996:57

<sup>144</sup> Vgl. Iran – Nejad 1987:114, bei Zerhouin 1996:58

Bei den Untersuchungen mit dem kulturellen Wissen im Mittelpunkt, ist es fraglich, was unter dem Begriff „Kulturwissen“ zu verstehen ist. Der Begriff „Kultur“ unterliegt ständigem Wandel und je nach dem Individuum unterschiedlich. Die Studien zum Lesen in der Fremdsprache gehen jedoch von einem strikt geteilten Wissensbegriff von „Kultur“ der Zielsprache aus. Je mehr das Kulturwissen über die Zielsprache der Leser verfügt, desto besser versteht er. Aber dieser Maxime garantiert kein umfangreiches Textverständnis. Dabei berücksichtigt man nicht, dass für jede Person Kultur anders bedeutet und diese Bedeutungen fließen bei Deutungen im Leseverstehen ein. Dazu gehören andere Faktoren wie der Text und der Leser, der hermeneutische Zusammenhang zwischen ihnen, die Interpretationsmöglichkeiten usw.

### **3.3.4 Metakognitives Wissen**

Die metakognitive Forschung zum fremdsprachlichen Lesen fokussiert sich vorwiegend auf die Beziehung zwischen metakognitivem Wissen über das Lesen und Lesefertigkeit zu klären und daraus die Eigenschaften zwischen erfolgreichem\gutem und schwachem\schlechtem Leser herauszuarbeiten. Dabei interessieren sie sich für das „Wissen über“ von Vorgängen wie Selbstreflexion und Bewusstheit beim Strategiegebrauch, und inwiefern beeinflussen sie das Leseverhalten bzw. verbessern die Lesekompetenz. Zu dieser Einsicht stehen die Forschungen von Casanave, Devine, Carrell, Westhoff, Block usw<sup>145</sup>. In unserem Fall ist Carrell's Untersuchung interessant, die zur Klärung des Zusammenhangs zwischen metakognitivem Wissen und fremdsprachlicher Lesefähigkeit durchgeführt wird.

Carrell's Untersuchung bezieht sich auf fremdsprachliche Leser, die Mutter- und fremdsprachliche Texte lesen und anhand eines Fragebogens ihre Lernstrategien auswerten. Der Fragebogen enthält vier Gruppen von Fragen, nämlich

- a. „Six statements pertaining to subjects' abilities in reading in that language, to provide a measure of their confidence as readers in that language“

---

<sup>145</sup> Vgl. Casanave 1988, Devine 1988, Carrell 1989, Westhoff 1991, Block 1992 bei Ehlers 1998:159

- b. Five statements pertaining to what they do when they do not understand something, to provide a measure of their awareness of repair strategies,
- c. Seventeen statements about what they focus on in order to read more effectively and about reading behaviors of the best readers they know, to tap their perception of effective \ efficient strategies.
- d. Eight statements about thing which make reading in that language difficult for them”<sup>146</sup>

Wie es aus den Statements deutlich hervorgeht, zieht Carrell dabei Leser und dessen prozedurales Wissen heran, um eine Lesebewusstheit zu schaffen. Aus der Untersuchung ergibt sich, dass Defizite in der Fremdsprachkenntnisse hindern, metakognitives Wissen für die fremdsprachliche Textverarbeitung anzuwenden, um auf „global top – down types of reading strategies (text – gist, background knowledge and text organisation)“ zu beziehen<sup>147</sup>.

Die Forschungen im Bereich der Metakognition und Lesen legen Wert darauf, die Strategien zu klassifizieren. Dabei wird der Begriff sehr relativ und nicht deutlich definiert, wie z.B Lernstrategien, Primär- und Stützstrategien (Dansereaus), Lernstrategien (Tarone), Kommunikationsstrategien (Tarone, Cohen & Dumas), soziale Strategien (Rubin), Anwendungs- und Lernstrategien (Cohen) usw<sup>148</sup>. Allerdings versucht jedes Modell in der Forschungslandschaft zu Strategien diesen Schritt anders zu gehen, diese in Teilprozessen darzustellen und daraus vermittelt jedoch kein gesamtes Bild. Wie Samuels & Kamil dazu sagen „Each model provides unique information about the reading process not found in the other models“<sup>149</sup>.

Die Forschungen, die überwiegend in amerikanischen Sprachraum durchgeführt worden sind, finden einen breiten Platz, allerdings mit einer Eigendynamik im Bereich Deutsch als Fremdsprache \ Fremdsprachenunterricht. Erwähnenswert sind dabei Wendt, Ehlers, Finkbeiner, Nold & Schnaitmann, Willenberg und Bimmel

---

<sup>146</sup>Carrell 1989:124

<sup>147</sup> Vgl. Carrell 1989:125.

<sup>148</sup> Vgl. Dansereaus 1985, Tarone 1981, Tarone, Cohen & Dumas 1983, Rubin 1987, Cohen 1998 bei Ehlers 1998:159 und Groß 2000:63f

<sup>149</sup> Vgl. Samuels & Kamil 1984:220 bei Bimmel 2002:115

u.a.<sup>150</sup>. Im Bereich DaF gibt es aber wiederum verschiedene Interpretationen des Strategiebegriffs. Westhoff definiert Strategien als Handeln zum Erreichen des Leseziels<sup>151</sup>. Wendt erweitert die Definition von Westhoff um prozedurales Wissen. Dabei wendet er sich dem Bloomschen Modell von der hierarchischen Struktur kognitiver Handlungen<sup>152</sup>. Rampillon diskutiert Lernstrategien in Anlehnung an das „Language Awareness“ Konzept und versteht darunter die Fähigkeit, über die Sprache nachzudenken. Finkbeiner untersucht Lernstrategien im Zusammenhang mit dem Aspekt „Interesse“<sup>153</sup>

Diese Vielfalt an Definitionen verweisen darauf, dass:

- a. Strategien in einem engen Verhältnis mit anderen Variablen stehen, die auch einer Erörterung bedürfen.
- b. Es für die Praxis notwendig ist, die Unstimmigkeit zu metakognitiven Strategien miteinander zu vereinbaren und holistisch in die Methodik zu integrieren,
- c. Für Lerner es spezifische Strategien gibt, die sie als ihre „*individuelle Zugangsweisen*“ benutzen, wenn sie dafür genügend Freiraum bekommen.
- d. Lernstrategien bereichsspezifisch sind und dementsprechend Ansätze zu entwickeln sind,
- e. Transfer von Lernstrategien sinnvoll und systematisch vollgezogen werden, indem die Lerner davon bewusst gemacht werden, warum und wozu die Strategien gut sind.

Nach Bimmel ist es nicht genug im fremdsprachlichen Leseunterricht, Strategien als Lesehandlungen einzusetzen, damit „die Lernenden lediglich „dressiert“ werden,

---

<sup>150</sup> Wendt 1993, Ehlers 1995, Finkbeiner 1995, Nold & Schnaitmann 1995, Willenberg 1995, Bimmel 2002

<sup>151</sup> Vgl. Westhoff 1991:44 bei Bimmel 2002:117

<sup>152</sup> Vgl. Wendt 1997:77-94 bei Rampillon & Zimmermann 1997

<sup>153</sup> Vgl. Finkbeiner 1995

einen „Trick“ vorzuzeigen, wenn der oder die LehrerIn sie dazu auffordert“<sup>154</sup>. Normalerweise wird von den Lernenden im fremdsprachlichen Lesen erwartet, dass sie eine Vorentscheidung treffen, wenn es um eine Leseaufgabe gibt. Dabei bekommen die Lesenden nicht die Chance, ihr eigenes Repertoire von Strategien durchzusuchen und entscheiden je nach der Textsorte, dem Kontext und dem Leseziel, welche Strategie passt am besten.

Ich bin der Meinung, dass durch den Einsatz von metakognitivem Wissen die Leser dazu befähigen, ein gesamtes Leseverhalten zu entwickeln, indem sie je nach der Textsorte auf die erforderlichen Lesestrategien zurückgreifen können. Darüber hinaus soll der Leser in die Lage versetzt werden, reflexiv zu lesen. Besonders im fremdsprachlichen Lesen ist es wichtig für die Leser, selbst passende Strategien zu entwickeln, um einen wechselseitigen Dialog zwischen dem Text und dem Einzelnen herzustellen. Wie Tarone definiert, Lernstrategien sollen als „attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language to incorporate these into one's own language“<sup>155</sup> betrachtet werden, damit eine Bereicherung beider Seiten von Sprachen stattfindet.

---

<sup>154</sup> Vgl. Bimmel 2002:118

<sup>155</sup> Vgl. Tarone 1981:290 bei Groß 2000:65



## ***Kapitel 4***

### ***Lesesozialisation und Leser***

#### **4.1 Problemstellung**

In dem letzten Abschnitt wurde die Stellung von Lesen vorwiegend aus den kognitiven und psycholinguistischen Perspektiven diskutiert. Die Auseinandersetzung mit den kognitiven und metakognitiven Aspekten des Lesens hebt es jedoch hervor, dass die hier beschriebenen Modelle bzw. Vorgelegten Ansätze den Menschen aus einer positivistischen Perspektive analysiert bzw. studiert haben. Die Regelmäßigkeit der Analyse und die spekulativen Ergebnisse der psycholinguistischen Tests betrachten das Individuum eher als ein Maschinenmodell und lassen sich eben aus ihrer Funktionalität den Schluss ziehen, „wofür die menschliche Maschine geeignet ist, und brauchbare Vorhersagen über die künftigen Fähigkeiten zu machen, sobald die Gesellschaft solche Informationen benötigt“<sup>156</sup>. Die Wurzeln dieser Einstellung sind auf Behaviorismus zurückzuführen. Demzufolge ist der Mensch eine Entität, die nach gewissen Gesetzen funktioniert und von den äußerlichen Einflüssen kontrolliert wird und keine eigenen Denk- und Wahrnehmungsmuster besitzt. Im Gegensatz dazu hat die Kognitionswissenschaft (und hierzu gehört auch die Leseforschung) sich überwiegend mit der Wissens- bzw. Mentalrepräsentation des Lernalers bzw. Lesers befasst. Demnach sind die Leser lernfähige Systeme und können ihr Lernen und Lesen je nach ihren Wissensbeständen steuern. Darüber hinaus geht die Kognitionswissenschaft davon aus, dass bestimmte geistige Tätigkeiten wie Sprechen, Lesen, Schreiben usw. erfassbar sind und dazu setzen sie Instrumente ein, um das Bild des Lernalers bzw. Lesers fertigzustellen. Die Forscher konzentrieren sich dabei auf gezielte getrennte Faktoren oder Variablen und ihre Partizipation „im Geflechte (sic) der ‚Faktorenkomplexion‘“<sup>157</sup>. Der Lernaler gilt hier als rationales Wesen, dessen Verfahren mit der Wissensaneignung durch Regeln zu erfassen sind. In diesem Sinne vermitteln Behaviorismus und Kognition nur ein einseitiges, mechanistisches Bild. Nach Münch „ist der normale Mensch möglicherweise gar nicht – oder nur in

---

<sup>156</sup>Grotjahn 2005:29, zit nach Watson 1968\1930:267 sowie auch die Diskussion bei Meinberg 1988:10uff

<sup>157</sup>Vollmer 2001:115 bei Bleyhl 2004:213

sehr eingeschränktem Maße – Thema der Kognitionswissenschaft“<sup>158</sup>. Zu den Ähnlichkeiten zwischen Behaviorismus und Kognition geht Bleyhl von der Annahme aus, „1) sie Lehren und Lernen im Verhältnis 1:1 sehen, was auch ein Ausweis ihres letztlich mechanischen Vorstellungen vom Lernen ist und 2) sie Rezeption und Produktion von Sprache ebenfalls im Verhältnis 1:1 verstehen“<sup>159</sup>. Diesen Aussagen zufolge stehen meiner Ansicht nach beide Auffassungen in einer engen Wechselbeziehung und prägen dabei die Terminologie und Metaphern der Forschungslandschaft. Sie sorgen dafür, dass menschliches Verhalten aus der Sicht von einem Wesen ausgeht, das in der Lage ist, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten und wird das Defizit erkennbar, wenn dabei die gesellschaftlichen (dann die affektiven Faktoren) Aspekte des menschlichen Handelns und Verhaltens nicht einbezogen werden.

Ausgehend von diesen Ansichten beschäftige ich mich in diesem Teil im Folgenden mit den eben angedeuteten gesellschaftlichen Aspekten des Lesens. Dabei wird den Fragen nachgegangen, inwiefern die gesellschaftlichen Institutionen wie Familie und Schule das Lesen bzw. die Entwicklung einer Lesepersönlichkeit fördern? Wie lässt sich der Werdegang eines kompetenten Lesers in Familie und Schule abbilden? Bei diesen Fragen stehen im Vordergrund die Ausgangslage des Begriffskomplexes Lesen und Leser in Indien. Die Diskussionen beziehen sich auf die Bedingungen zur Lesesozialisation in der Familie und Schule und welche Implikationen diese für die Deutschlernenden haben.

#### **4.1.1 Sozialisation und Lesen**

Bei dieser Diskussion geht es um in erster Linie darum, den Begriff Sozialisation, Lesesozialisation und Leser zu klären. Der Begriffskonstrukt Sozialisation umfasst eine uferlose Gedankenreihe und leitet den Leser in einen Begriffschaos als wie Begriffsverständnis ein. Um solch eine Situation vorzubeugen, beschränke ich mich im Folgenden auf die grundlegenden Definitionen, welche m. E immer noch als die Ausgangspunkte die Gültigkeit besitzen und anknüpfend daran beziehe ich mich auf die weiteren Ansichten.

---

<sup>158</sup>Münch 1998:34 bei Grotjahn 2005:31

<sup>159</sup>Ebda

Emile Durkheim prägte die klassische Definition von Sozialisation, welche den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen in den Mittelpunkt stellt. Nach seiner Meinung kommt der Mensch zur Welt als eine Tabula rasa. Die Vergesellschaftung von dem Menschen beginnt mit seinen wechselseitigen Beziehungen zu der Gesellschaft, ihren Institutionen sowie ihren Mitgliedern. Im Umgang mit der Gesellschaft erwirbt das Individuum die anerkannten Werte und Normen und dabei wird es sozial konditioniert. Diese prägen weiterhin die Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsverhalten, welche Bourdieu auf den Begriff „Habitus“ bringt. Kraus definiert Habitus als „das vereinigende Prinzip, das den verschiedenen Handlungen der Individuen ihre Kohärenz, ihre Systematik und ihren Zusammenhang gibt.“<sup>160</sup>

Indem das Individuum die sozialen Prozesse kennenlernt und aufnimmt, vollzieht sich nach Claessens eine „zweite, soziokulturelle Geburt“<sup>161</sup>, die der Lebenspraxis zugrundeliegt. Mit dem Sozialisierungsprozess steht eng verbunden die Entwicklung der Identität. Der soziale Umgang beeinflusst die Interaktion zwischen Menschen und prägt die Kommunikation zwischen Individuen sowie konstituiert die Persönlichkeitsentwicklung. Der Mensch übernimmt dabei verschiedene Rollen und spielt diese in unterschiedlichen Domänen. Gemäß Gottmann verfügen Menschen über eine personale, soziale Identität und aus diesem Identitätskorpus die „Ich – Identität“. Während der gesellschaftlichen Interaktion bewegt sich der Mensch innerhalb dieser Identitätskonstellation und führt entsprechende Handlungen aus.

Die Handlungen eines Individuums werden in gewissen sozialen Domänen ausgeführt. Im Umgang mit der Gesellschaft vollzieht sich die Sprachsozialisation eines Individuums, nämlich mit dem Sprechen und Hören. Damit erwirbt das Kind im Laufe der Zeit die gesprochene Sprache und damit verbundene „Sprech“ bzw. „Kommunikationsregeln“. Durch diese Sprachsozialisation erworbene Sprachkenntnisse schafft die Grundlage für das Lesenlernen bzw. die Lesesozialisation eines Menschen nämlich Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur *Rezeption* und *Verarbeitung* von Texten aller Art. Indem das Kind zum Lesen konditioniert wird, lernt es den Deutungsprozess kennen, welcher

---

<sup>160</sup> Kraus 2004:95

<sup>161</sup> Claessens 1962

im Laufe der Zeit in unterschiedlichen Situationen bzw. Kontexten zu Routinen entfaltet. Diese Leseroutinen konstituieren den Leser, der seiner Kenntnis gemäß die Leseroutinen steuert. Diese erwirbt er im Laufe der Lesesozialisation und tragen zur Entwicklung und Erweiterung der Lesepraxis und Lesepersönlichkeit bei.

#### **4.1.2 Familienstruktur in Indien**

Die Familienstruktur in Indien ist stets ein Untersuchungs- bzw. Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung sowohl mit dem einzelnen als auch mit dem allgemeinen Aspekten des Menschen und dessen Verhalten. Die Familie stellt sich als eine Probesthne für das Individuum dar, um die Rollenhandlungen zu erlernen und zu verfeinern. Die Familie gilt dabei als ein „Terrain“ bzw. „Habitus“, die entsprechend ihrer institutionalisierten Funktion die Rolle einer Erzieherin besitzt. Sie gilt als eine universale Einheit, welche sowohl private als auch öffentliche Züge hat. Diese bestimmen weiterhin auch die Konstitution und Differenzierung der Familientypen in Indien, nämlich in zwei Kategorien: Groß- und Kleinfamilie. Zwar ist diese Einteilung nicht absolut, sondern grob, aber in gewisser Hinsicht unterstützt diese Teilung, die Sozialisationsaspekte eines Individuums näher kennenzulernen.

In dem soziologischen Forschungsfeld in Indien gibt es Unstimmigkeiten bezüglich der Familienvarianten. In Indien sind Familienverhältnisse von Wohn-, Arbeitsbedingungen der Familienmitglieder und wirtschaftlichen Situationen sowie Werten und Normen abhängig. Außerdem kommt den Beziehungen zwischen Familienmitgliedern und ihren Verwandten bzw. Bekannten eine bedeutende Funktion zu. Dieses Beziehungsnetzwerk gewinnt bei der Sozialisation eines Kindes an Bedeutung. Chaudhary nennt dieses Phänomen als „Familiiasm“<sup>162</sup>. In Anlehnung an die strukturfunktionalistischen Ansichten aus der Soziologie gilt dieses Konstrukt nach Parsons als die primäre Sozialisation. Dabei geht es in erster Linie um die Einführung des Kindes in seine Rolle als Gesellschaftsmitglied, die Entwicklung und Entfaltung der Erwachsenenpersönlichkeit und die Aufnahme von Werten, Normen und Rollenanforderungen. Als eine „informelle Sozialisationsinstanz“<sup>163</sup> hat die Familie gewisse „Pattern Variables“<sup>164</sup> oder ihre eigenen Regeln, die die

---

<sup>162</sup> Chaudhary 2004:109

<sup>163</sup> Hurrelmann 2004:169

<sup>164</sup> Parsons 1951:67 bei Zimmerman 2006:84

Interaktionsformen zwischen Familienmitgliedern bestimmen. Besonders im Fall Indiens, dessen Familienstruktur vorwiegend patriarchalisch ist, stehen diese Regeln im Zusammenhang mit der Hierarchie und Rollen- bzw. Aufgabenverteilung einzelner Mitglieder der Familie. Hinsichtlich einer Rahmenstruktur beeinflussen das Kind beim Aufwachsen mehrere Faktoren, die seine Lebenspraxis sowie Handlungen lenken. Der Erwerb einer komplexen Handlung wie Lesen steht auch in diesem Umfeld daher unter gewissen Rahmenbedingungen. Wie Hurrelmann es andeutet, stehen Lesenlernen bzw. Lesesozialisation im Hintergrund einer starken „personalen Involviertheit“<sup>165</sup> innerhalb Familie und sind in Beziehungsgeflechten zu erfassen. Dabei geht es um die sprachliche Sozialisation eines Kindes und vorwiegend um die Bedeutungskonstruktion einer Sprachhandlung, die dem Individuum ermöglicht, die jeweilige Sprachhandlung, sei es Lesen, Schreiben oder Sprechen, durchzuführen, wobei der Handelnde sich auf die existierenden bzw. erworbenen Normen der Gesellschaft bezieht. Im Hinblick darauf verhält sich das Individuum ganz anders beim Leseakt. Das Leseklima in der Familie ist auch ein Teil der primären Sozialisation, die auch die soziale Einbindung des Lesens in der Familie konstituiert.

In der Forschungslandschaft gilt Familie als einer der stärksten Instanz von Lesesozialisation. Als eine informelle Sozialisationsdomäne laufen die Sozialisationsprozesse in der Familie in keinem strikten Ablauf, sondern eher ungeplant und persönlich. In der Familie vollzieht sich das kulturelle Lernen, die Aneignung von Fähigkeiten, die sozial bedingt sind. Groeben und Hurrelmann meinen „Familien sind aber nicht einfach Agenturen, die gesellschaftliche Vorgaben aufnehmen und weiterreichen. Vielmehr interpretieren sie die vorfindlichen gesellschaftskulturellen Bedingungen (**Logik der Situation**), treffen nach Maßgabe ihrer materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen Wahlen unter Handlungsoptionen (**Logik der Selektion**) und gestalten auf diese Weise für die nachwachsende Generation je spezifische kulturelle Umwelten (**Logik der Aggregation und wiederum der Situation**), die sich auf der Ebene der

---

<sup>165</sup> Hurrelmann et.al 1993:72, Lesesozialisation I

sozialhistorischen Interaktion noch einmal in spezifischen Handlungsformen ausdifferenzieren (Logik der Selektion).“<sup>166</sup>

Aus der Perspektive von modernen Familiensoziologie und -psychologie versteht sich Familie als die relativ dauerhafte Lebensgemeinschaft von Erwachsenen und Kindern, deren soziologische Beziehung von Belang ist. Die Familie hat eine Eigendynamik und zeichnet sich „durch Ganzheitlichkeit, Regelmäßigkeit und Zielorientierung“<sup>167</sup> aus.

#### **4.1.3 Lesesozialisation und Familie**

An dieser Stelle sei es verwiesen, dass es in Indien eine umfassende Studie zur Lesesozialisation in der Familie und Schule noch nicht gegeben hat. Daher fehlt es auch an konkreten Forschungsergebnissen, welche ein umfassenderes Bild dieser Problematik vermitteln können. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Annahmen, die meines Erachtens universell das Verhältnis zwischen Lesesozialisation und Familie darstellen.

Aus der Sicht von Leseforschung ist die Familie die früheste und wirkungsvollste Sozialisationsinstanz. Bereits in der Familie beginnt die Lesesozialisation für das Kind, indem Vermittlung und Aneignung symbolisch-kulturelle Technik wie Lesen gefördert wird. In der Familie beginnt nach Hurrelmann die Lesesozialisation bereits im Kleinkindalter im Rahmen eines prä- und paraliterarischen Kommunikationsprozess zwischen Eltern und Kindern<sup>168</sup>. Die traditionellen Formen von Kinderliteratur wie Kinderreime, -gedichte, lieder und geschichten, Rollen- und Sprachspiele bereiten den Boden zu einem sicheren Zugang zur Schriftlichkeit und entwickeln die Vorstellungskraft sowie Sprachbewusstheit von Kindern.

Wenn das Kind Lesen lernt, entsteht ein neues Verhältnis zur Sprache, denn durch den Leseprozess kommt das Kind in Kontakt mit der fixierten Version von Sprache. Von dem Vorlesen bis zur Diskussion über Gelesenes bildet das Kind simultan auch einen Kommunikationsprozess zwischen sich, Eltern usw. Dabei kommt auch darauf

---

<sup>166</sup> Groeben und Hurrelmann 2004:170

<sup>167</sup> Groeben und Hurrelmann 2004:171

<sup>168</sup> Vgl. Groeben & Hurrelmann 2002:138

an, wie viel Eltern auch lesen. In Familien, wo die Eltern bzw. ein Elternteil sich für das Lesen interessieren, erwecken sie auch ein Leseinteresse beim Kind. Die familiäre Lesesozialisation beginnt damit für das Kind, denn es beim Zusehen vom Lesevorgang seiner Eltern lernt es die Lesepraxis kennen und wird dabei zum Lesen angeregt. Die Basis zur Literalität wird dabei zugrundegelegt. Die indischen Familienbedingungen stellen in diesem Zusammenhang Unterschiede dar. In mehreren Familien, ausgerechnet in ländlichen Gebieten verfügen die Eltern über nicht viel oder kaum Lese- oder Schreibkenntnisse und über ganz wenige oder praktisch keine Lesematerialien. Im Gegensatz dazu besitzen mehrere Familien Medien wie Fernseher und sogar Computer. Diese Situation führt die Sozialisation in eine mediale, als in eine literale Richtung, denn dabei werden Medien vorwiegend zu Unterhaltungszwecken eingesetzt werden. Diese verringert Erwerb und Entwicklung von Lesekompetenz. Darüber hinaus spielen Schicht- und Bildungsfaktoren eine große Rolle bei der Lesesozialisation. Wohlhabende Familien, deren Mitglieder sich mit Lesen beschäftigen, indem sie für sich und für die Kinder Bücher anschaffen, über Gelesenes diskutieren, über gemeinsame Leseinteressen verfügen, fördern maßgebend das Leseinteresse des Heranwachsenden. Gebildete Eltern, die sich für das Lesen interessieren und es weiterhin pflegen, gelten mit ihrem Leseverhalten für die Kinder als Vorbilder, die ihre Lesepraxis beeinflussen. Die Entwicklung der Literalität simultan mit der Oralität führt dazu, die Lesefertigkeit vor dem Schulanfang zu automatisieren und konkretisieren. Der Umgang mit der Schriftsprache als einem Symbolsystem fördert die Entwicklung sprachlich – kognitiver Fähigkeiten, welche im Laufe der Zeit durch häufiges Lesen sich ausweitet und zur Ausformung verschiedener Lesepersönlichkeiten beiträgt.

#### **4.1.4 Leseerziehung und Familie**

In Familien, wo das Lesen zu Alltagsroutinen gehört, erwirbt das Kind die literalen Fähigkeiten im Umgang mit dem Leseverhalten von Eltern. In dem indischen Familienkreis kommt beim Lesenlehren der Mutter die Rolle zu, welche auf die oben genannte Familienstruktur zurückzuführen ist. Die Mutter übernimmt dabei ihre soziale Identität und entsprechende Rollenanforderungen. In dieser Interaktion

zwischen Kind und Mutter, welche nach Paranjape und Das prinzipiell „dyadic“<sup>169</sup> sind. Bei Vorlesensituationen gewinnt diese „dyadic“ Beziehung an Bedeutung „through invoking absent und imaginary others“<sup>170</sup>. Das Kind lernt basale literarische Regeln wie Deuten und Erfassen. Es befindet sich hiermit in einer verstehensstiftenden Situation, die es mithilfe der Anweisungen von Mutter begreift. Das Kind entdeckt sozusagen den Leseprozess, indem es versteht, dass es ein Unterschied zwischen Büchern und anderen Objekten besteht, dass das Buch eine wichtige kommunikative Funktion als Gesprächsthema zwischen ihm und seiner Mutter fungiert, dass im Buch vorkommende Elemente symbolhaft sind und zu deren Erfassen Abstraktionsvermögen vorausgesetzt sind. Dazu fügen Snow und Ninio hinzu, dass das Kind dabei auch von den vorlesenden Eltern den Umgang mit situationsabstrakter und dekontextualisierter Sprache kennenlernt<sup>171</sup>. Diese Kommunikationsform, die sowohl mündlich als auch schriftlich vollzieht, schafft die Grundlage für das Kind, rezeptive Wahrnehmungs- und Deutungskonventionen zu entwickeln. Das Kind entwickelt mit den Erwachsenen oder Eltern durch die Vorlesesituation eine „intellektuelle Partnerschaft“<sup>172</sup>. Diese hängt aber von dem Umgang der Eltern mit Büchern ab. Fehlt ein sicherer Umgang mit Büchern, sind die Eltern nicht in der Lage, das Vorlesen für das Kind anregend sowie aufregend zu machen.

Von der Voreslestufe gewinnt das Kind die Einsicht in die Lesepraxis, die das Kind im Laufe der Zeit selbständig ausführt. Das Elternhaus schafft das günstige Leseklima, indem die sozialen Züge des Lesens in das Alltagsleben einbezogen werden. Das Kind wird zum Leser erzogen, indem die Leseangebote durch gemeinsame Lesestunden, den Besuch von Buchläden und Bibliotheken usw. von Eltern in erster Linie und andernfalls von Verwandten und Bekannten unterstützt wird.

Wie im letzten Abschnitt angemerkt wurde, beginnt das Kind mit dem Lesen bereits durch das Entschlüsseln unterschiedlicher Symbole und Ziffern in seiner Umgebung. Die basale Grundfertigkeit wie Zeichenerkennen und die elaborative Mündlichkeit

---

<sup>169</sup> Das 1989

<sup>170</sup> Vgl. Das 1989 bei Chaudhary 2004:110

<sup>171</sup> Vgl. Snow und Ninio 1986 bei Hurrelmann et. al 1993:64

<sup>172</sup> Hurrelmann et. al 1993:64



fördern im Allgemeinen das Sprach- und Kommunikationspotenzial. Die Lesesituation, mit der sich das Kind auseinandersetzt, ermöglicht ihm, eine eigene Welt, „a figured world“<sup>173</sup> aufzubauen. Diese unterscheidet sich sehr stark von einer physischen gegenständlichen Weltumgebung, in die das Kind hineingeboren wird. Das Kind bildet eine verbale Realität beim (Vor) Lesen. Kumar beschreibt diese folgendermaßen:

*„Listening to a story or reading one, the child takes on different stances towards the world depicted in the story. The stances are those of the characters involved in it and that of the narrator who may or may not be visibly present in the text. A story forces us to see the world from viewpoints other than our own. It forces us in a sense that it leaves us with no choice once we agree to pay attention to it. We would fail to see the point of an action narrated in it if we do not at least momentarily take on the position of the person engaging in the action. Narrative texts engage us in a sequence of symbolic participation in the world. By agreeing to participate in this way, we place ourselves in the roles attributed to the characters and thereby extend our acquaintance with these roles. The experiences of these characters become our experiences“*<sup>174</sup>

Das Vorlesen bildet für das Kind den Leseanstoß und zugleich die Literarisierung. Dazu gehören, die Beziehung zwischen den Strukturen, Figuren, Bedeutungsmustern usw. herzustellen. Bei der geschriebenen Sprache geht es um die Mehrdeutigkeit von Bedeutungen, deren Aufbauwissen der Heranwachsende bereits besitzt. Diese Mehrdeutigkeit erläutert Said folgendermaßen: „Language itself is a highly organised and encoded system which employs many devices to express, indicate, exchange messages and information, represent, and so forth. In any instance of at least written language, there is no such thing as a delivered presence, but a re-presence, or a representation.“<sup>175</sup> Said's Aussage richtet sich zwar an eine andere Gruppe von Leserschaft, aber der Umgang mit der geschriebenen Sprache stellt einen anderen Rahmen dar, in den das Kind von der Gesellschaft eingeleitet wird. Dabei wird das Kind nicht nur zum Leser erzogen, sondern auch zu einem „homo lingues“ bzw. „homo litterars“. Als Leser lernt es Ausmaß seiner Lesepraxis kennen, nämlich Leseinteresse, Leseerfahrung, Lesehemmung und Lesemotivation. Diese determinieren weiterhin den Lauf der Lesesozialisation in einem anderen gesellschaftlichen Bereich: **Die Schule**. Zusammen mit der Familie

---

<sup>173</sup> Skinner et. al 2001 bei Chaudhary 2004:66

<sup>174</sup> Kumar 1989:22 bei Chaudhary 2004:59

<sup>175</sup> Said 1995:21 bei Chaudhary 2004:55

bestimmt die Schule in erster Linie mit ihrer Bildungspolitik das Aufrechterhalten und die Entwicklung der Lesesozialisation bzw. –erziehung der Schüler. An dieser Stelle gewinnt die folgende Aussage an Bedeutung, welche dem Lesen gewisse Funktionen zuschreibt und darüber hinaus m.E die gesellschaftlichen Instanzen die Entwicklung dieser Funktion beauftragen. „Ob ein Kind zum Leser oder zur Leserin wird, ist vor allem davon abhängig, ob es die Erfahrung machen kann, dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich – ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht.“<sup>176</sup>

#### 4.2 Ausgangslage

Wie bereits angemerkt, beschäftigt sich die Schule hauptsächlich mit der Vermittlung von Wissen, damit die Heranwachsenden in die Wissensgesellschaft erfolgreich integrieren können und somit bleibt der soziale Rahmen sichergestellt. Die Wissensvermittlung garantiert, laut der soziologischen Maxime „a process of transmission / communication of group heritage, common to all societies“<sup>177</sup>. Emile Durkheim betrachtet Wissen unentbehrlich für das Weiterbestehen der Gesellschaft. Seiner Ansicht zufolge „no society can survive without a common base – a certain number of ideas, sentiments and practices which education must inculcate in all children indiscriminately, to whatever category then belong“<sup>178</sup>. Zur Erfüllung dieser Aufgaben stützt sich die Schule auf Curriculum, Syllabus und Textbooks (Lehrbücher), welche als Anhaltspunkte bei dem Vermittlungsprozess dienen. In diesem Zusammenhang scheint es eher notwendig, die einzelnen Begriffe wie Curriculum, Syllabus, Curriculum Framework zu definieren. Ich beziehe mich dabei im Folgenden auf die folgenden Begriffserklärungen:

- **“Curriculum Framework (Bildungsplan):** A plan that interprets educational aims vis – a – vis both individual and society, to arrive at an understanding of the kinds of learning experiences school must provide to children.
- **Curriculum:** Curriculum is, perhaps, best thought of as that set of planned activities, which are designed to implement a particular educational aim – set of

---

<sup>176</sup> Hurrelmann 2003, in Menzel 2002:18 bei Dohrn 2007: 107

<sup>177</sup> Understanding social institutions NCERT 2006:57

<sup>178</sup> Emile Durkheim 1959:69 S.58 ebenda

such aims – in terms of the content of what is to be taught and the knowledge, skills and attitudes which are to be deliberately fostered, together with statements of criteria for selection of content, and choices in methods, materials and evaluation.

- **Syllabus:** refers to the content of what is to be taught and the knowledge, skills and attitudes which are to be deliberately fostered; together with stage specific objectives. <sup>179</sup>

#### 4.2.1 Sprachliche Vielfalt Indiens und das Schulsystem

Im Hinblick auf diese Erläuterungen geht es im Folgenden um die Entwicklung und Erweiterung von Lesesozialisation bzw. –kompetenz. Um die Situation besser zu begreifen, ist es angebracht, eine Einsicht in die sprachliche Vielfalt Indiens zu gewinnen. Indien hat laut 1961 Statistkangaben 400 „Mother Tongues“, 22 Sprachen (in verschiedenen Bundesstädten). Ausserdem gibt es Sprachen aus der Tibeto – Burman Sprachfamilie, zu der Maithei (Manipuri), Lushai (Mizo), Naga und ein kleiner Teil „Munda“ gehören. Dazu kommt Englisch als „Associate Official Language“<sup>180</sup>. In solch einer Sprachdiversität sieht die Schule mit der Aufgabe konfrontiert, Schüler aus verschiedenen Sprach- und Kulturkreisen das Lesen verscheidener Textsorte sowohl in Sprachunterricht als auch in anderen Fächern zu vermitteln. Das Schulwesen in Indien weist selbst sehr viele Unterschiede auf. Es gibt einerseits private bzw. staatliche Schulen, in denen die Unterrichtssprache Englisch ist, haben Schulen andererseits in einzelnen Bundesstädten ihre jeweilige Muttersprache oder die dominante Sprache als das Unterrichtsmedium. Curriculum und Syllabus unterscheiden sich zudem jeweils anders und kommt auf jeweiligen „Board“ an, an die die Schule angeschlossen ist. In Indien gibt es vorwiegend drei „Board“-Versionen: Central Board of Secondary Education (CBSE), International Council of Secondary Education (ICSE) und State Boards. All diese haben ihren eigenen Bildungsplan und Lehrbücher und unterliegen dazu den staatlichen Einflüssen und Prüfungsordnungen.

---

<sup>179</sup>Miri et.al 2006:v f

<sup>180</sup>Census Angaben nach Amritavalli & Jayaseelan 2007:58

#### 4.2.2 Sprachpolitik

Die Verbindung zwischen Sprach- und Bildungspolitik beeinflussen den Sprachunterricht in den Schulen. Die Sprachpolitik wirkt sehr viel auch auf den Bildungsplan aus. Dies gibt vor und nach der Unabhängigkeit Indiens, indem Sprache nicht nur in der Bildung, sondern auch in der Gesellschaft zur Kontroverse und Unruhe geführt hatten<sup>181</sup>. Die von Macaulays eingeführtes Bildungswesen sorgte dafür, dass englische Schulen in Indien etabliert werden und damit wurde eine große Änderung in Indien zugrundegelegt, deren Implikationen noch zu spüren sind. Nach der Unabhängigkeit Indiens wurde auf einem Treffen im Jahr 1957 „Three Language Formula (TLF)“ für die Schulen in gesamt Indien entwickelt und zur Diskussion gestellt und 1961 wurde es mit der Genehmigung von Chief Ministers jeweiliger Bundesstädte verabschiedet. Dieses Formel mag vielversprechend und sekulär klingen, aber in der Realität unterliegt es dem Machtappart, sowohl der Politik als auch der Bildung. Weil in Indien Bildung die Angelegenheit jeweiliger Bundesstadt ist, gibt es deswegen mehrere Unklarheiten bzw. Unterschiede zu TLF. Einige Bundesregierungen haben beliebig diese Formel eingeführt, indem die dominante Bundessprache, Englisch und eine klassische Sprache meistens unterrichtet werden. In den Bundesstädten wird mit der Bundessprache die Sprache von jeweiligen Minoritäten nicht gleichzeitig nicht unterrichtet. Die Minderheiten müssen in der dominanten Sprache ihre Schullaufbahn abschliessen. Wie Amritavalli & Jayaseelan ausführen, „the greatest shortcoming in the implementation of the three language formula has been in the regard to the treatment of linguistic minorities“<sup>182</sup>. Das Formel bleibt immer noch zum grossen Teil nur als ein Lippenbekenntnis und hat anscheinend keineswegs zur Entwicklung der Sprachkompetenz von Schüern geführt. Das Formel wurde von Kothari Commission 1961 modifiziert, was nach Sridhar „the interests of group identity (mother tongue and regional languages), national pride and unity (Hindi), and administrative efficiency and technological progress (English)“<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup> Anti Hindi Movement in Süd Indien, Punjabi, Hindi & Sikh Teilung. Für eine ausführliche Darstellung sei hier auf Amritavalli & Jayaseelan 2007: 69 – 74 verwiesen

<sup>182</sup> Amritavalli & Jayaseelan 2007:76

<sup>183</sup> Sridhar 1989:22 bei Agnihotri et.al 2006:12

gewährzuleisten. Pattanayak meint dazu, „the three language formula is only a strategy and not a national language policy“.<sup>184</sup>

#### 4.2.3 Sprachunterricht in der Schule

Wenn es um den Sprachunterricht bzw. Förderung der Sprachkenntnisse geht, steht die Prüfung im Mittelpunkt. Schüler, die bereits mit zwei oder mehr als zwei Sprachen im Vorschulalter vertraut sind, stößen auf Schwierigkeiten in Schulen und diese liegen daran, wie Amritavalli & Rao meinen, dass in Schulen „languages are ,taught‘, rather than provide as an environment that the child can immerse herself in. A second reason is that in school, different languages are kept apart. They have different teachers and are taught at a different times. (...) The result is that worlds of these languages rarely overlaps; quite unlike situations of „natural multilingualism“<sup>185</sup>. Im Zusammenhang dazu steht die Ansicht, wo die Sprachen als Fächer behandelt werden. Amritavalli et.al gehen dabei von einem „Burden of Language“<sup>186</sup> Begriff aus, wobei „language is taught for its own sake as a set of forms or rules, and not introduced as the carriers of coherent textual meaning; it becomes another subject to be passed.“<sup>187</sup> Diese Einstellung auf den Sprachunterricht beginnt in den Schulen mit dem Unterricht von Muttersprache oder L1. Das Sprachpotenzial von Schülern, welche ihnen ermöglicht, ihren Spracherwerb auf andere Sprachen zu erweitern, wird nicht wahrgenommen. Diese ist nebst auf Sprachunterricht, auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Schüler im muttersprachlichen Sprachunterricht einer fremden Version von ihrer Muttersprache oder L1 begegnen, die Agnihotri et.al zufolge „fails to relate to the language of their homes and neighbourhoods.“<sup>188</sup> Diese schlägt sich auch bei Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben nieder, die zur Folge hat, wie sie anmerken, „most children leave schools with dismal levels of language proficiency in reading comprehension and writing skills, even in their native languages“<sup>189</sup>. Als Beleg dient die Studie von Nag – Arulmani derzufolge, „40 percent of children in small towns, 80 percent of children in tribal areas, and 18 percent of children in urban schools

---

<sup>184</sup> Pattanayak 1986,ebda Agnihotri

<sup>185</sup> Amritavalli & Rao, Hindu, March 31, 2001

<sup>186</sup> Amritavalli et. al 2006:5

<sup>187</sup> Ebda

<sup>188</sup> Agnihotri et. al 2006: Executive Summary

<sup>189</sup> Ebda

cannot read in their own language at the primary stage; these disparities widen and translate into general academic failure at later stages.“<sup>190</sup>

In Anlehnung an Cummins geprüfter Begriffe BICS und CALP gehen die Theoretiker wie Amritavalli, Agnihotri, Prabhu usw. davon aus, dass die Schulen nicht erkennen, dass die Förderung von Muttersprache oder L1 von einer BICS Stufe zu einer CALP Stufe den Transfer von Sprachlernfähigkeiten anderer Sprachen ermöglicht. Theoretiker wie Amritavalli, Prabhu usw. vertreten die Annahme, dass angemessene „Inputs“ das Sprachenlernen unterstützen. Ihrer Ansicht nach steht die Bedeutung und nicht die Form einer Sprache im Mittelpunkt. Dieses Sprachenlernen umfasst die Fertigkeiten wie Lesen, Sprechen und Schreiben. Ansätze wie Bangalore Project or Communicative Teaching Project von Prabhu, Communicative Approach von Widdowson, Natural Approach von Krashen & Terrell 1983 und Whole Language Movement sind die Befürworter der Input Annahme.

Die in Schulen existierende Unterrichtspraxis bereitet keine sichere Grundlage für eine allseitige Förderung von Sprachen und diese führt zu einer Halbsprachigkeit oder Semilingualismus, indem die Schüler anscheinend der Sprache mächtig sind, aber deren Umgang mit der Sprache in verschiedenen literalen Domänen Defizite aufweist. Edelsky et.al definieren Semilingualismus als „the language (dis)ability of a bilingual child who may have 'surface' fluency in each language but who knows neither of them well enough to handle 'abstract cognitive/language' tasks involving 'meanings for abstract concepts, synonyms, etc. as well as vocabulary“<sup>191</sup>. Diese Unfähigkeit zum Umgang mit der Sprache auf einer höheren Ebene konnte immer noch nicht mit dem „Three Language Formula“ vermindert werden. TLF hat sich zum Ziel gesetzt, multilinguale Sprachkompetenz zu fördern. In diesem Sinne kommt den Englischen eine Vermittlungsrolle zu, indem Englisch als eine Sprache im Zusammenhang mit anderen Sprachen zu betrachten ist und darüber hinaus ein „language – across – curriculum“ Ansatz einzusetzen ist. Da Englisch als eine L2 oder L3 in der Schule gelernt wird, sollen die Bedingungen für das Englischlernen geschaffen werden, denn es gehört im Grunde genommen zum „Mainstream

---

<sup>190</sup> Vgl. Nag – Arulmani 2005 bei Amritavalli et.al 2006:5

<sup>191</sup> Edelsky et.al 1983:2

Education“<sup>192</sup>. Faktoren wie Zeit, Lerngruppen und Prüfungen sind von diesem englisch dominierenden Mainstream abhängig. In dieser Hinsicht meint Prabhu, dass „second language teaching in this institutional context has to come to terms with the norms and expectations of formal education in general“<sup>193</sup>.

In unserem Fall, wo die Lesekompetenz Deutschlernenden im Mittelpunkt steht, spielen Englisch und Lehrbücher eine Schlüsselrolle. Beinahe sind alle Deutschlernenden aus „English Medium Schools“, in denen auf die Prüfungen Wert gelegt werden. Im Englischunterricht werden Texte mit dem Zweck behandelt, die Lernenden mit gewissen Fragen und Antwortmustern auszustatten, die sie in Prüfungen weitergeben können. Behandelt werden literarische und expositorische Texte, die Fragen zum Text beinhalten. Die Ziele, ästhetische Lesekompetenz, kritische Lesefähigkeit, die mit dem Lesen dieser Textsorte versehen sind, werden beiseite geschoben. Ausgerechnet mit literarischen Texten, die wegen ihrer Mehrdeutigkeit für die Schulung verschiedener Lesestrategien und Interpretationen angemessen sind, werden kaum oder gar nicht dementsprechend behandelt. Ausserdem werden die Schüler nicht darauf aufmerksam gemacht, dass beim Textlesen um Deutungen der konnotativen und denotativen Nuancen der Sprache geht, die durch das Erkennen von der Textstruktur und -sorte sowie den Einsatz entsprechender Lesestrategien zu realisieren sind. Nach Nagpal führt solch eine Textverarbeitungsschritte im Sprachunterricht dazu, dass „the language – through – literature“ texts tend to reduce the literary discourse to any other discourse by turning reading into a message hunting exercise“<sup>194</sup>. Den Schülern werden keine Hilfsmittel angeboten, um die Mehrdeutigkeiten eines Textes herauszufinden. Da die Schüler sich mit der Sprache noch nicht zurecht kommen können, kommen ihnen diese Texte doppelt so schwierig vor. Diese hat zur Folge, dass sie weder eine literarische Kompetenz noch eine Sprachkompetenz aufbauen können. Mit dem Blick auf das Lesen ist die Lesepraxis in meisten Schulen nicht mehr als eine Vorlesung von Texten und das Antworten auf die anschliessenden Fragen. Zu dieser weitverbreitetsten Form von Schulung von Lesen bzw. Textarbeit meint Nagpal, dass die Schüler dabei die Nuancen einer Sprache nicht erkennen können. Im Gegensatz

---

<sup>192</sup>Prabhu 1987:4

<sup>193</sup>Ebda

<sup>194</sup>Nagpal 1995: 94

dazu wird das Lesen auf eine „skim, scan and process information“ reduziert und die Schüler sind eher darauf bedacht, die einzelnen Textstellen im Text herauszufinden, anstatt darüber Gedanken zu machen, was diese Textstellen bedeuten und wie diese Bedeutungen entstanden sind. Als Stütze stehen den Schülern „Guides“ zur Verfügung, die im indischen Bildungswesen, sowohl auf der Schule- als auch auf der Universitätsebene sich sehr viel ausgebreitet haben. Diese Guides haben die Antworten zu Textfragen parat und „erleichtern“ den Lernenden die Fähigkeit, den Text zusammenzufassen oder zu paraphrasieren. Nach Amritavalli et.al „instead of merely condemning the practice, we might ask why guides exist; they bridge the gap between local competencies (teacher / learner) and centralised systematic expectations (examinations / prescribed texts)”<sup>195</sup>. Die Lehrbücher in Schulen haben Texte als Themen, mit denen sich die Lernenden nicht identifizieren können. Ihre Textstruktur überfordern bzw. zwingen die Lernenden, sich auf die „Guides“ zu greifen und darin angebotene Fragen und Antwortmustern auswendig in der Prüfung wiederzugeben. Folglich verlieren die Schüler das Interesse an der Sprache sowie dem Lesen. Wie Amritavalli et.al anmerken, „Curricular freedom cannot exist in the presence of a single prescribed text“.<sup>196</sup> Das „Text – Book – Culture“ Phänomen beraubt den Schülern das Interesse an der Sprache im Allgemeinen und dem Lesen im Besonderen. Sie entwickeln keine positive Einstellung auf die Sprache und das Lesen und als Konsequenz, entwickeln sie weder eine hinreichende Lesekompetenz noch eine basale literarische Kompetenz. Der Mangel an motivierten und kompetenten Lehrkräften, innovativen Lern- und Lehrmaterialien beeinträchtigen den Umgang der Schüler mit dem Lesen und sind auch nicht motiviert, dem Lesen Zeit zu widmen. Der Schule gelingt nicht, die Lesesozialisation zu verstärken und vertiefen. „Banking Concept of Education“ mit dem Vorrang auf das schwere, unendliche Lernpensum bringt die Schüler keineswegs zur Erkenntnisgewinnung, sondern weg davon. Anandalakshmy erklärt es anhand einer „Trickle down“ Theorie folgendermassen: „Indian Schools have, on the whole, got worse. If one were to consider the inputs from the school system into the child’s scientific thinking, felicitous use of language, competence to search for information and to work out

---

<sup>195</sup> Amritavalli et.al 2006:14

<sup>196</sup> Amritavalli et.al 2006:13



solutions, one would find them too little and too late. On the other hand, if one examined the curricular load, it is too much, too early”<sup>197</sup>.

#### 4.2.4 Lehrbücher

Lehrbücher sind einer der wichtigsten Lernmedien in allen Boards, die jeweils nach Kumar als die Restsüße des Kolonialismus in Indien übriggeblieben sind. Er wirft dem indischen Bildungswesen vor, unter einem „Text – Book Culture“ Wahn zu stehen. Diese Mentalität zeichnet sich, laut ihm, folgendermassen aus:

1. “Teaching in all subjects is based on the textbook prescribed by state authorities.
2. The teacher has no freedom to choose what to teach, she must complete the prescribed syllabus with the help of the prescribed textbook.
3. Resources other than the textbook are not available in the majority of schools, and where they are available they are seldom used. Fear of damage to such resources (e.g. play or science equipment) and the poor chances of repair or replacement discourage the teacher from using them.
4. Assessments made during the year and end – of – year examinations are based on the textbook. “<sup>198</sup>

Darüber hinaus meint er, dass „Textbooks“ einen gewissen Machtapparat der Bürokratie darstellen. Lehrbücher sind in diesem Sinne keine Ergebnisse von Zusammenarbeit verschiedener Fachexperten, sondern die Vorstellungen jeweiliger dominanten Gruppe und ihrer Anhänger. Diese üben ihre Macht aus, die Lehrkräfte zu bestrafen oder zu verstzen, indem sie das „Textbook“ als Maßstab zu ihrer Leistungsmessung einsetzen.

Die Lehrbücher, die im Sprachunterricht verwendet werden, sind stilistisch und inhaltlich unerfassbar für die Schüler. Bei ihrer Behandlung werden sie benutzt, den Inhalt grob zu erfassen und dazugehörigen Fragen zu wiedergeben. Es fehlt ihnen eine Auseinandersetzung mit Form und Inhalt des Lehrbuches. Besonders bedauerlicher sind die Lehrbücher in der Muttersprache, die nach Agnihotri &

---

<sup>197</sup> Anandalakshmy 2003:8

<sup>198</sup> Kumar 1988:453

Khanna „are written in such an artificial style that it is incomprehensible to the learner“<sup>199</sup>. Diese Behandlung von Sprachen im Bildungsrahmen und ihrem konsequenteren Fehlschlag sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden begründen Agnihotri et. al folgendermassen: „Lack of any understanding about the nature and structure of language and the process of language teaching – learning, particularly in multilingual contexts; acute failure on the part of the educational planners to appreciate the role of language across the curriculum in contributing towards the construction of knowledge; not paying enough attention to the fact that a variety of biases, including caste, race, and gender, get encoded in language: inability to appreciate the fact that language consists of much more than just poems, essays, and stories; unwillingness to accept the role of languages of the house and neighbourhood in cognitive growth and failure to notice that cognitively advanced language proficiency tends to get transferred across languages“.<sup>200</sup>

#### **4.2.5 Lesekompetenz in der Schule**

In solch einer Lage ist es erforderlich, nach der Stellung von Lesen und Förderung von Lesekompetenz in den Schulen zu fragen. Meines Erachtens fehlt es in den Schulen immer noch ein sicherer Umgang mit dem Sprachunterricht und damit verbundenen Aspekte wie die Lehrmaterialien, Aus- bzw. Fortbildung von Lehrende, ihre Einstellung auf das Lehren im Allgemeinen und auf die Sprache im Besonderen. Dazu zählen auch die Motivation und Sprachkompetenz bzw. –bewusstheit, welche die Lehrenden den Schülern zu vermitteln nicht in der Lage sind. Nach Kumar liegt dieser Misserfolg daran, dass die Vermittlungsmethoden von Lesen redundant geworden sind und wirken demotivierend auf die Schüler aus<sup>201</sup>. Diese Methoden berauben dem Lesen sowohl die Lust als auch den Genuss und dadurch entwickelt das Lesen nicht mehr als zu einer lästigen Aufgabe, die von Schülern gern verdrängt wird. Kumar wirft den Bildungsexperten bzw. –politikern auch vor, dass sie nicht Schritt mit den aktuellen Entwicklungen auf Lernbereiche halten können und setzen wie zuvor alte Lehrmethoden fort. Er sagt: „Our universities have failed to keep abreast of scientific research in early reading. In fact,

---

<sup>199</sup> Agnihotri & Khanna 1991 bei Gupta 1995:206

<sup>200</sup> Agnihotri et. al 2006: Executive Summary

<sup>201</sup> Vgl. Kumar 2008:Hindu January 22, 2008

this area has been ignored for more than three decades during which important advances have been made in psycholinguistics and neurology to explain how children learn to read and how we can nurture their innate strengths with the help of sensible curricular strategies“<sup>202</sup>.

#### 4.2.6 Englisch in Indien

In Anbetracht der grosse Präsenz der „English Medium Schools“ geht es im folgenden Abschnitt um die Stellung des Englischen in indischem Bildungswesen. In Indien gibt es vorwiegend „English Medium Schools“ nebst anderen Schulen, welche wieder privat und staatlich finanziert werden. Kurrien erwähnt dazu vier Schultypen, wo Englisch entweder als Fach oder als ein Unterrichtsmedium verwendet wird.

1. “English medium private / government aided elite schools
2. New English medium private schools
3. Government aided regional medium schools
4. Government regional medium schools run by district and municipal educational authorities.”<sup>203</sup>

Die Lehrbücher bzw. –methoden in diesen Schulen differieren sich sehr stark und sind von Bildungsgrad der Lehrenden, sozio – kulturellem Hintergrund der Lernenden, vorhandener Infrastrukturen usw. abhängig. Nach einer Studie von Mathew in 2700 CBSE Schulen spielen Variablen wie „the type of management, funding, geographic location, salary structure, teacher motivation and competence, the types of students they cater for and the type of parents“<sup>204</sup> eine zentrale Rolle.

Englisch besitzt in Indien den Status von „Associate Official Language“. Darüber hinaus wird Englisch als „library language“<sup>205</sup> oder „windows on the world“<sup>206</sup> bezeichnet. Besonders in Indien wird Englisch als die Sprache von Bildung, Politik und elitärem Literatur- und Kunstkreis betrachtet. Indien steht heute auf dem 2.

---

<sup>202</sup> Ebda

<sup>203</sup> Kurrien 2005 bei Amritavalli et. al 2006:2. Für eine ausführliche Darstellung siehe Kurrien 2005

<sup>204</sup> Mathew 1997:41 bei Amritavalli 2006:2

<sup>205</sup> Amritavalli et. al 2006:1

<sup>206</sup> Ebda

Platz auf der Liste mit den meisten englisch sprachigen Menschen. Für 65,000,000 ist Englisch ihre Zweitsprache oder L 2 und 25,000,000 Menschen benutzen Englisch als ihre Drittsprache oder L3.<sup>207</sup>

Um English Language Teaching (ELT) in Indien zu verstehen, gehen Amritavalli et.al in Anlehnung an Nag Arulmani von folgenden Kategorien aus:

1. "The teacher's English language proficiency (TP)
2. The exposure of pupils to English outside school, i.e. the availability of English in the environment for language acquisition (EE)"<sup>208</sup>.

In diesen Schulen tritt Englisch zusammen mit anderen Sprachen auf. Entweder als Unterrichtsmedium (der übliche Fall) oder als ein Fach wird Englisch eingesetzt. Zudem gewinnt diese Englisch an Differenzierung entsprechend sozio – kulturell, geographischer, politischer Faktoren. Angesichts dieser Merkmale gehen Agnihotri & Khanna von dem Begriff „ Indian English“<sup>209</sup> aus. Diese Indian English differenziert sich lexikalisch, semantisch und syntaktisch. Sie meinen, „Indian English is highly variable and that variability is regionally and sociolinguistically conditioned.“<sup>210</sup> Wie früher erwähnt, spielen diese Variablen auch eine starke Rolle beim Lernen von anderen Sprachen in den Schulen, wo das Unterrichtsmedium jeweils unterscheidet.

Der Hang zum Englischen bereits in dem Grundschulalter ist auf das Ansehen Englischen als eine Sprache zum Vorwärtskommen oder „Upward Mobility“ zurückzuführen. Der Drang von Eltern, die ihre Kinder mit hervorragender Englischkenntniss ausstatten wollen, wird von den sogenannten „English Medium Schools“ völlig ausgenützt. Diese garantiert Englisch ihren sicheren Platz sowie Benachteiligung anderer Sprachen, die die Schüler bereits erworben haben. Wie in diesem Abschnitt mehrmals erläutert wurde, gehen die Schulen auf dieses Sprachpotenzial der Schüler nicht ein. Eltern und Schulen wollen die Schüler zu

---

<sup>207</sup> Vgl. Aus: [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_countries\\_by\\_English-speaking\\_population](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_English-speaking_population) Abruf 22. Juni 2008

<sup>208</sup> Nag Arulmani 2005 bei Amritavalli et. al 2006:2

<sup>209</sup> Vgl. Agnihotri & Khanna 1994

<sup>210</sup> Agnihotri 2001:201

einem fließend Englisch sprachigen Wesen umwandeln und nicht ihren angeborenen Sprachinstinkt wahrnehmen und fördern.

Im Hinblick auf diese Ausführungen zu Lesesozialisation in der Familie und Schule, ist das Augenmerk auf die Deutschlernenden in Indien zu lenken. Diese Auseinandersetzung erfolgt im Zusammenhang mit den Aspekten von Lesemotivation und -kompetenz und ihre Stellung bzw. Integration in den DaF Unterricht zur Entwicklung einer Lesedidaktik, die m.E auch als ein Nachholbedarf gilt. Der nachfolgende Kapitel erörtert diese Annahmen im Hinblick auf die empirischen Untersuchungen und ihre Auswertungen.

## ***Kapitel 5***

### ***Empirische Untersuchungen***

Im Hinblick auf die bisherigen Erörterungen unterschiedlicher Ansätze zum Lesen, mit dem Schwerpunkt auf die soziologischen Aspekte geht es in diesem Kapitel um die Faktoren von Lesesozialisation. Dabei werden auf die Faktoren eingegangen, die die Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schulbildung heranziehen und inwiefern diese auf das Lehren und Lesen einer Fremdsprache auswirken. Darüber hinaus wird auch Motivation zu Lernen und Lesen in einer Fremdsprache miteinbezogen, um die Einstellung der Lernenden zu erkennen.

#### **5.1 Fragebogen (1.Runde)**

Im Laufe der Untersuchungen wurden zwei Fragebögen entwickelt. Der erste Fragebogen bestand vorwiegend aus Fragen über:

- a) Soziale Daten wie Alter, Geschlecht, Studiengang, Herkunft und Sprachkenntnisse.
- b) Schulausbildung
- c) Daten zu Lesegeschichte und Lesegewohnheiten
- d) Gründe zum Deutschlernen, das Allgemeinwissen über Autoren, Philosophen, Geschichte Deutschlands
- e) den Einsatz von Lesestrategien und Lesestile und Bewertung von Lesefähigkeit mit anderen Fähigkeiten.

##### **5.1.1 Zielgruppe**

Die Zielgruppe bestand aus 46 Befragten. B.A (German) Studiengang. Es gab darunter 19 Frauen und 27 Männer in der Altersgruppe 17 – 23. Alle lernen Deutsch als ihre L3 oder L4. Die Gliederung von Befragten aus einzelner B.A Gruppen ist folgendermassen:

- i. B.A (1. Jahr) – 15
- ii. B. A (2. Jahr) – 18
- iii. B.A (3. Jahr) – 13

### 5.1.2 Auswertungen

#### ➤ Schulausbildung und Unterrichtssprache

Aus der B. A (1. Jahr) Gruppe hatte 3 Befragten Hindi als Unterrichtsmedium, abwechselnd mit State Board und CBSE und eine hatte Hindi & Englisch mit State Board. Die anderen 12 Befragten haben English Medium Schulen besucht, überwiegend mit CBSE, ICSE und State Boards bzw.

Aus der B. A (2. Jahr) haben 4 Befragten mit Hindi und 1 Befragte mit Bengali bzw. als Unterrichtssprache die Schulbildung abgeschlossen. 3 Befragten hatten Oriya, Assamese und Hindi bzw. Unterrichtssprache bis 10. Klasse und weiterhin hatten sie Englisch. Diese Befragten hatte State Boards und der Rest hatten vorwiegend CBSE und in einigen Fällen ICSE mit Englisch als Unterrichtsmedium.

Aus der B. A (3. Jahr) gab es 3 Befragten, die Hindi als Unterrichtsmedium hatten. Zwei davon lernten bei State Boards und eine lernte bei CBSE. Die anderen 10 Befragten hatten Englisch als Unterrichtsmedium.

#### ➤ Lernmotivation

Die Lernmotivation für das Deutschlernen ist ganz deutlich instrumental. 65 % der Befragten wollen nach Deutschland für einen Job, aber nur 33% davon wollen sich dort niederlassen. Auf dem zweiten Platz steht der Grund, dass 59 % der Befragten an der JNU studieren wollen, egal welche Fremdsprache. 54% wollen einen Job als Reiseleiter, Übersetzer und Dolmetscher, Angestellte in der Botschaft, einer Grossfirma (MNC) usw. Interessanterweise waren nur 19 Befragten aus 46 waren im Klaren über ihre Arbeitsvorstellungen nach ihrem Deutschstudium.

#### ➤ Das Allgemeinwissen über deutsche Autoren, Philosophen und Geschichte

Zu dieser Frage gab es unterschiedliche Antworten. Die meist bekannten Autoren über alle Lerngruppen hinweg waren Heinrich Böll, Brecht und Goethe, da ihre Werke normalerweise zu den Lektüren im Literaturunterricht gehören. Nebst diesen Autoren waren die Befragten mit anderen Autoren kaum bekannt. Zu den Philosophen gab es keine deutlichen Antworten. Nur 19 Befragten haben Kant als einen bekannten Philosophen erwähnt. Einige haben auch Nietzsche und Marx

genannt. Ein grosser Teil hat von den deutschen Philosophen gar nicht gehört. Mit der Geschichte und historischen Figuren Deutschlands haben 25 Befragten vorwiegend 2. Weltkrieg und Hitler assoziiert. Die restlichen Befragten haben Themen wie Wiedervereinigung, Judenverfolgung, Mauer usw. genannt.

➤ Lesesozialisation, Lesegewohnheiten und Evaluierung des Lesens

Die meisten Befragten aus alle drei Gruppen haben Lesen im Alter von 3 – 5 Jahre gelernt. Es waren vorwiegend Mütter, Lehrer (in) und Väter bzw., die sie ins Lesen eingeführt hatten. In der Schule hatten alle 1 – 2 pro mal in der Woche Bibliotheksstunden, aber nur manche der Befragten haben diese Angebote wahrgenommen und etwas gelesen oder ausgeliehen. Zu der Frage, wie sie ihre Lesestoffe auswählen, beantworteten die Befragten, dass:

- i. sie von Freunden und Lehrern empfohlene Lesematerialien aussuchen,
- ii. sie den Buchumschlag lesen und dann ihre Entscheidung treffen,
- iii. sie Bücher lesen, die „in“ sind,
- iv. sie die Buchrezensionen lesen und dann das Buch lesen.

➤ Evaluierung des Lesens

Die Befragten wurden gebeten, die vier Fertigkeiten je nach ihrer Präferenz und Wichtigkeit beim Sprachlernen auf einer Skala 1 – 4 einzustufen. Auf dem ersten Platz stand Sprechen mit 43%, auf dem zweiten Platz war Hören mit 25% und auf dem dritten Platz stand Lesen mit 17%.

➤ Einsatz von Lesestrategien und Lesestile

Die meisten Befragten antworteten, dass sie beim Lesen folgende Strategien anwenden

- i. Das Buch durchlesen, um einen Überblick zu bekommen,
- ii. Sich auf die Sätze konzentrieren,
- iii. sie die ersten Seiten lesen und dann die Mitte und das Ende,
- iv. Wörter, Sätze, Informationen unterstreichen,
- v. Notizen machen.



## **5.2 Fragebogen (2. Runde)**

Die Analyse des ersten Fragebogens haben zwar wichtige Informationen geliefert, aber im Nachhinein wurde es festgestellt, dass er nicht umfassend auf die Aspekte von Lesesozialisation in der Familie und Schule eingegangen ist. Ausserdem mit Ja / Nein Fragen konnte keine klaren Ergebnisse erzielt werden, da Lesen als eine komplizierte Tätigkeit viele Zwischendeutungen enthält. Um diese von den Befragten zu bekommen wurden Änderungen in den Fragen vorgenommen. Der Fragebogen enthielt wie im ersten Fall offene und geschlossene Fragen. Die geschlossenen Fragen wurden jedoch mit 5 Antwortmöglichkeiten versehen. In dem Fragebogen ging es zudem um 7 Kategorien, die Fragen zu sozialen Daten, Lesegewohnheiten im Elternhaus, Lesen in der Schule und an der Universität, der Auswahl von Lesestoffen und damit verbundene Lesezwecke beinhalten. Weiterhin gab es Fragen zu Lesen im Deutschen, Schwierigkeiten und Meinungen zu Lesen.

### **5.2.1 Zielgruppe**

Die Zielgruppe bestand diesmal auch aus 46 Teilnehmern von B.A (German) Studiengang. Dazu gehörten 16 Frauen und 29 Männer. Die einzelne Teilnehmerzahl ist folgendermassen:

B.A (1. Jahr) – 12

B. A (2. Jahr) – 19

B.A (3. Jahr) – 15

### **5.2.2 Auswertung**

Die Daten zu häuslichem Leseklima wurde bewertet anhand der Bücherpräsenz, Motivation zum Lesen und Lesegewohnheiten der Familienmitglieder zu Hause. Diese Daten wurden in dem 1. Fragebogen nicht erhoben. Die Auswertungen dieser Variablen sind folgendermassen:

➤ Bücherpräsenz zu Hause:

20 Befragten haben keine Bücher zu Hause. Mit der Ausnahme von einer Studentin, die diese Frage nicht beantwortet hat, besitzen die restlichen Befragten Bücher oder andere Lesematerialien zu Hause.

### ➤ Diskussion über Bücher

Nur 4 Befragten antworteten, dass Bücher bei ihnen **immer** ein Gesprächsthema waren. Diese Befragten haben auch Bücher zu Hause. 16 Befragten meinten, dass sie zu Hause **manchmal** über Bücher diskutiert haben. Dagegen sagten 10 Studierenden, dass Bücher bei ihnen kein Gesprächsthema sind. Diese Studierenden besitzen auch keine Bücher zu Hause.

### ➤ Motivation zum Lesen

Diese Variable zeigte eine grosse Divergenz bei der Datenerhebung. 20 Befragten meinten, dass sie zu Hause **immer** zum Lesen motiviert werden. Dazu gehören auch 11 Befragten, die überraschenderweise keine Bücher zu Hause hatten. Trotz des Mangels an Büchern wird hier viel Gewicht auf Lesen gelegt, obwohl bei diesen Befragten Bücher normalerweise keine Diskussionsgegenstände in der häuslichen Umgebung waren.

### ➤ Leserrollen zu Hause

21 Befragten hatten eine oder manchmal mehr als eine Bezugsperson als Leser zu Hause. 16 Studierenden nannten „Vater“ als den Leser bei ihnen. Als nächstes kommt „Bruder“ für 11 Befragten. Für 8 Befragten waren es „Grossvater und Schwester“, die zu Hause die Leserrolle spielten. „Mutter“ als Leserin erwähnten nur 4 Befragten, obwohl die meisten von ihnen in beiden Fragebögen angaben, dass Mutter sie in das Lesen einführte. Einerseits bestätigt diese Aussage, dass es immer noch die Mutter ist, die wegen ihrer zugeschriebenen sozialen Rolle als Erzieherin die Aufgabe zu erfüllen hat, das Kind ins Lesen einzuführen, andererseits wirft es Fragen auf, z.B. warum gilt sie nicht als ein Lesevorbild für ihre Kinder? Der Grund mag sein, dass es von ihr nicht erwartet wird, dass sie das Lesen bei Kindern weiterpflegt oder für das Kind als Leservorbild gilt, da sie sich um den Haushalt kümmern muss. Die Pflege von Lesegewohnheiten wird in dem informellen familiären Kontext als eine primäre Aufgabe vom Vater betrachtet, der aufgrund seiner Bildung und autoritären Position diese Rolle spielen kann. In vielen Regionen Indiens haben immer noch nur die männlichen Mitglieder zum grossen Teil den Zugang zur Ausbildung. Darüber hinaus werden sie wegen der strikten

Rollenverteilung bei Freizeitaktivitäten wie Lesen usw. unterstützt und es wird ihnen einen grossen Raum angeboten, zu Lesen zu entwickeln.

➤ Lesen in der Schule

Hier werden auf Variablen wie Nutzung der Bibliothek, Motivation durch Lehrkräfte und die Rolle von der Schule bei der Leseförderung usw. eingegangen. Ausser 2 Befragten, die keine Bibliothek in der Schule hatten, haben nur 10 Befragten während ihrer Schullaufbahn die Bibliotheksstunden ernstgenommen. 13 haben sie nur **manchmal** besucht, wohingegen 10 haben sie **nie** aufgesucht. Interessanterweise fühlten sich 30 Befragten von der Bibliothek zum Lesen motiviert. Dazu gehören auch überraschenderweise die obengenannten 23 Studierenden.

Die Daten zur Rolle von Lehrkräften bei der Leseförderung vermittelt ein anderes Bild. Fast die Hälfte der Befragten bekamen **immer** Anregungen zum Lesen von ihren SprachlehrerInnen. Diese Bewertung spiegelt sich bei der Auswertung von der Variable wider, inwiefern die Schule das Lesen oder die Entwicklung von Lesegewohnheiten beeinflusst? Mit der Ausnahme von 2 ungültigen Antworten äusserten sich die Befragten positiv zu dieser Frage und begründeten diese positive Beurteilung mit folgenden Erklärungen (in Klammern die Zahl der Befragten)

- i. Interessante Lehrmethoden (18)
- ii. Interessante Lehrbücher (17)
- iii. Effiziente und kompetente Lehrkräfte (16)
- iv. Interessante Lernatmosphäre (8)

Auf die Frage, ob die Befragten ihre Lehrbücher gerne lesen, meldten sich 16 Befragten, dass sie die Lehrbücher **manchmal** lasen. 13 lasen aber gerne **immer** die Lehrbücher und 11 lediglich **öfters**.

## ➤ Lesen an der Universität

Die positive Einstellung auf das Lesen reflektiert sich auch auf der Universitätsebene. 39 Befragten meinten, dass das Universitätsstudium ihre Lesegewohnheiten positiv beeinflusst hat.

Die weitere Kategorie konzentrierte sich auf die Lesegewohnheiten im Deutschen. Dabei wurden auf die Variablen wie Lesezweck mit Deutsch, Rolle von Deutschlehrenden bei Motivation zum Deutschlesen, Interesse und Motivation zum Deutschlesen ausserhalb des Unterrichts, Vorliebe beim Lesen im Deutschen und anderen Sprache, Schwierigkeiten beim Deutschlesen, Rolle und Relevanz von Wörterbüchern usw. eingegangen.

Auf die Frage, welchen Zweck die Befragten mit dem Deutschlesen versehen, antworteten die meisten, dass sie damit ihre Sprachkenntnisse verbessern möchten. Fast die Hälfte der Befragten fühlten sich durch ihre LehrerInnen **immer** motiviert, deutsche Texte ausserhalb des Unterrichts zu lesen. Hingegen meinten nur 18 Befragten, dass sie **manchmal** deutsche Texte gerne lasen. Auf die Frage, ob es ihnen beim Lesen deutscher Texte Spass macht, antworteten 19 Befragten positiv. Die Antworten auf die Frage, ob die Befragten beim Lesen Schwierigkeiten begegnen und auf welcher Ebene, sagten die meisten Befragten dass sie **oft** bzw. **manchmal** Probleme auf Wort-, Satz-, Bedeutungs-, Text- und Kontextebene haben. Um diese Probleme zu lösen, verwenden 15 Befragten **immer** ein Wörterbuch, wohingegen nur 6 benutzen es **manchmal**. 24 Befragten verwenden zweisprachige Wörterbücher, wohingegen benutzen nur 9 die einsprachigen Wörterbücher. Die Benutzer von zweisprachigen Wörterbüchern gaben an, dass darin englische Beispielsätze und Wortbedeutungen vorhanden sind. Ein grosser Teil von diesen Befragten gehören interessanterweise dazu, die Probleme beim Lesen deutscher Texte haben. Hier tritt die Frage ein, inwieweit diese Befragten über eine gewisse Sprachkompetenz in die Ausgangssprache (Englisch) verfügen und wie gehen sie mit dem zweisprachigen Wörterbuch um? Liegt es an dem Wörterbuch oder dem Leser, dass die Probleme entstehen? Diese Fragen sind bisher so gut wie nie im indischen DaF Kontext diskutiert worden und gelten noch als offene Fragen.

## ➤ Schwierigkeit beim Lesen

Mit der Ausnahme von eines der Befragten hatten fast alle keine Probleme beim Lesen in ihrer Muttersprache. Dagegen hatten 12 **manchmal** Schwierigkeiten beim Lesen englischer Texte. Zu der Frage, ob es englische Interferenzen beim Lesen deutscher Texte auftreten, meinten 10 Befragten, dass es **selten** stattfindet. Ebenso meinten die Befragten zu der muttersprachlichen Interferenz, dass diese **selten** hervortritt.

Die Analyse beider Fragebögen bietet einige widersprüchliche, aber wichtige Anhaltspunkte zur Bewertung der Lesesozialisation. Die Antworten, welche zum Teil auch positiv erscheinen, bedarf in gewisser Hinsicht Überprüfung in einem grösseren Forschungsrahmen. Die folgenden Analysen der Lesetests ermöglichen eine Einsicht einiger der besprochenen Faktoren der Lesekompetenz, nämlich Unterschiede beim Lesen in der Muttersprache, Fremdsprache und Englisch und damit zusammenhängende Aspekte.

### 5.3 Lesetests

Die Lesetests bestanden aus deutschen, englischen und hindi Texten. Der Zweck dieser Tests lag darin, inwiefern die Probanden über eine Lesekompetenz in diesen drei Sprachen verfügen, wie unterscheidet sich ihr Textverstehen und ob diese beim Lesen fremdsprachlicher Texte auswirken. Zudem wird auch in Betracht gezogen, inwieweit sind die Probanden in der Lage, Texte verschiedener Art in ihren Aussagen und Strukturen zu verstehen und auf welche Art und Weise erkennen und begreifen sie diese? Berücksichtigt wurde dabei, dass die Texte nicht literarisch sind, da diese ihre eigene Textmuster und Merkmale haben und könnten den Probanden Schwierigkeiten bereiten. Aus diesem Grund wurden jeweils Geschichten für Deutsch und Hindi und einen Leserbrief im Englischen ausgewählt, die linear und sprachlich einfach waren.

### 5.3.1 Zielgruppe und Textauswahl

Die Zielgruppe bestand aus Probanden von den Studienrichtungen B.A (1. Jahr und 2. Jahr). Aus dem ersten Jahr gab es 12 Probanden und aus dem zweiten Jahr 16. Für die Probanden aus dem ersten Jahr bestand die Aufgabe darin, die einzelnen Textteile in die richtige Reihenfolge zu bringen und daraus einen Text zu rekonstruieren. Die Probanden aus dem zweiten Jahr wurden gebeten, nebst Textrekonstruktion auch die Textzusammenfassung in ihre Muttersprache (Hindi) zu verfassen.

Den Studierenden aus B. A (1. Jahr) wurden Hindi und englische Texte gegeben, da sie auf der Lernphase waren, wo die fremdsprachlichen Strukturen noch nicht ausgeformt waren. Zudem hatten die Probanden vor kurzem die Schule hinter sich und befinden sich in einer Phase, in der sie ihr Sprachwissen von L 1, L 2, L 3 usw. beim Deutschlernen beibringen.

Für die B.A (1. Jahr) wurde ein englischer Leserbrief und eine Kurzgeschichte in Hindi aus einer Zeitschrift ausgewählt. Der Leserbrief hatte Tourismus zum Thema. „Brief“ ist eine gängige Textsorte in den englischen und Hindi Lehrbüchern in der Schule und wird mit unterschiedlichen Themen und Ebenen wie offiziell, persönlich usw. behandelt. Meiner Meinung nach sollte der Leserbrief mit einem bekannten Thema den Probanden die Aufgabelösung erleichtern. Der Leserbrief hatte sehr viel Cues, die als Textsignale die Rekonstruktion des Textes helfen sollten. Ausserdem ging es im Leserbrief um allgemeine Informationen und keine abstrakten Ideen. Zudem gab es mehrere rhetorische Mittel im Text, die bereits darauf hindeuten sollten, wie die Argumentation oder Aussagen einzuteilen waren. Der Brief als eine Textsorte bot den Probanden auch genügend Anhaltspunkte an, ihre Textwissenschemata anzuwenden. Die Verknüpfung an das Thema „Tourismus“ sollte das Hintergrundwissen der Probanden berühren, damit sie es bei der Textarbeit heranziehen konnten. Ziel war, zu analysieren, inwiefern die Probanden in der Lage sind, ihre text- und Vorwissen zum Textverstehen beizutragen? Ob es ihnen gelingt, die Textkompetenz bei englischen und hindi Texten anzuwenden? Inwieweit unterscheidet sich Textverarbeitung und –verstehen in der Muttersprache und Englisch? Ausserdem war es wichtig festzustellen, ob die Probanden gemäß

ihrer Angaben die Lesekompetenz in Englisch und Hindi besitzen oder nicht. Der Lesetest in Hindi wurde nach Geschichtenschemataansatz (Kap. 3) durchgeführt. Demnach gibt es Signale von einer möglichen Kausalkette und rhetorische Mittel in einer Geschichte, die den Textaufbau beschleunigen und anschliessend das Verständnis.

B. A (2. Jahr) wurde als die zweite Gruppe ausgewählt, da diese Gruppe bereits hinreichende Sprachkenntnisse in der Fremdsprache angeeignet hat und war möglicherweise mit Textsorten in der Fremdsprache vertraut. Als Leser sollten sie bereits mit den Deutungskonventionen der Fremdsprache vertraut gewesen sein. Ausserdem sollte es ihnen gelingen, anhand ihres Sprach- und kulturelles Wissens sprachlich und inhaltlich den Text zu bewältigen.

In dem deutschen Text handelt es sich um ein Ereignis. Genauso wie der Text im Englischen und Hindi sollten die Probanden auch hier als erstes den Text rekonstruieren. Der Text entsprach Mittelstufe Ebene und die Probanden hatten kaum Schwierigkeiten mit dem Wortschatz. Das Ziel dabei war, zu untersuchen, inwiefern das Textwissen bei den Fortgeschrittenen entwickelt ist? Können sie die Wörter im Kontext verstehen und die Textsignale erkennen? Aus der thematischen Perspektive passt der Text zum Einsatz, denn es geht um die Problematik eines Fremden, der trotz der Sprachkenntnisse ausgelacht wird. Diese Situation knüpft vermutlich an die Erfahrungswelt eines fremdsprachlichen Lesers, der trotz der sprachlicher und kultureller Unterschiede mit den universellen Aspekten des Menschen bekannt ist und kann damit sich besser identifizieren.

Bei der zweiten Aufgabe wurden die Probanden gebeten, denselben Text in ihre Muttersprache zusammenzufassen. Bei diesem Schritt ging es um die Frage, inwiefern das Lesen eines fremdsprachigen Textes, das Verständnis in die Muttersprache beeinflusst? Unterscheidet sich die Textwiedergabe in die Muttersprache? Die Aussage von Lee (Kap. 3), dass fremdsprachliche Texte von den Lesern besser rezipieren können, aber sie können das besser in ihrer Muttersprache wiedergeben, steht hier zur Überprüfung.

### **5.3.2 Auswertungen**

#### **B. A (1. Jahr) Englischer Text**

Mit der Ausnahme von einem Probanden, der den verstreuten Text der Originalversion entsprechend rekonstruierte, haben die anderen 12 Befragten an vielen Stellen den Text falsch aufgebaut. Die im Text vorgegebenen Cues wie „however, moreover, firstly, in addition, most importantly, finally“ wurden an falschen Verknüpfungsstellen eingesetzt. Laut der originellen Version wird im 1. Absatz ein Problem berichtet und im folgenden Absatz die Lösungen vorgeschlagen. Die Probanden entwickelten diese Propositionen nicht beim Lesen der einzelnen Textteile. Die Inferenzen, welche auf die Kette von „Problem – Lösung“ hindeuteten, wurden von den Probanden nicht hinreichend wahrgenommen. Obwohl fast alle den Brief einigermaßen richtig anfangen, konnten sie nicht die Beziehungen zwischen verschiedenen Aussagen durch Stilmittel erkennen und evt. herstellen. Der Einsatz von Lesestrategien (Kap. 3) geschweige von metakognitiven Strategien fehlte hier, da die Probanden nicht einmal davon bewusst waren. Kraft des Vor- und Textwissens sollten es ihnen gelingen, zwischen dem Gelesenen und dem künftigen Textteil Verbindungen herzustellen. Sie konnten aber anhand Gliederungssignale, die Erwartungen auslösen, keinerlei ihre Hypothesen überprüfen oder antizipieren. Die Textrekonstruktion, die an sich auch ein Textverstehen war, deutet auf den Mangel an Repertoire von Lesestrategien an, sowie an der Bewusstheit über die Sprache. Nach den Aussagen von Probanden aus B.A (1. Jahr), dass sie fast keine Probleme beim Lesen im Englischen hätten, steht diese Auswertung im Widerspruch. Diese deutet auf die Defizite bei der Textkompetenz im Englischen hin, obwohl sie eine Schulbildung im Englischen abgeschlossen haben. Die Fertigkeit, mit den Texten umzugehen, indem sie der Aufgabe entsprechend richtig interpretiert werden, wird meiner Auffassung nach nicht genügend entwickelt.

#### **B. A (1. Jahr) Hindi Text**

Bei der Analyse von Hindi Texten fiel es auf, dass die Probanden den Text richtig rekonstruierten. Der Text handelt sich um eine Geschichte und setzt sich aus einer Anfang, Mitte und Ende. Van Dijk beschreibt diese als Ausgangssituation, Konflikt



und Lösung<sup>211</sup>. Hier haben die Probanden die unterschiedlichen Textsignale genau wahrgenommen. Sie konnten die Inferenzen richtig herstellen und Kohärenz des Textes wiederaufbauen, indem sie die Kausalkette zwischen Handlungen in der Geschichte mittels ihr Vor- und Textwissen richtig in Beziehung zueinander setzen. Sie haben die Erzählsituation und damit verbundene andere Faktoren wie Figuren, Handlungsablauf usw. genau erfassen, indem sie den Konflikt und darauf folgende Lösung miteinander verbanden. Die Dauer zur Durchführung der Aufgabe war relativ kurz im Vergleich zur Textarbeit englischen Textes. Die Auswertung der Hindi Texte stellte dar, dass die Probanden einen entwickelten Repertoire von Text- bzw. Sprachkompetenz in ihrer Muttersprache besitzen, die adaptierend in den Fremdsprachenunterricht und fremdsprachliche Lesedidaktik zu integrieren ist.

### **B. A (2. Jahr) - deutscher Text**

Bei der Analyse von deutschen Texten erwies es sich, dass die Probanden den Text nach Teilung der Geschichte, d.h. Ausgangssituation, Konflikt und Lösung rezipierten, aber nicht der Originalversion entsprachen. Mit der Ausnahme von 3 Probanden haben die anderen die die Rekonstruktion mit der Akzentierung auf die Zeit „Ich bin schon einen Monat hier“ und darauffolgenden Hintergrund des Ich – Erzählers Texte begonnen. Die 3 Probanden haben den Text zwar mit Ausgangssituationen begonnen „Gnädige Frau...möchte?“, aber danach kommen sie zu den Handlungen, die die Probleme auslösen und stellen den Ich – Erzähler als Betroffene dar, der diese Konfliktsituation erfolgreich überwindet. Der Geschichte fügen sie weiterhin andere Handlungen hinzu, die den Erzählfluss in die Konflikt – Lösung - Ausgangssituation – Lösung Kette einordnen. Den Schluss bilden alle mit den Sätzen wie „Ein Gefühl voller Stolz erfüllt mich. Schon auf Anhieb ist es mir mit den deutschen Kenntnissen, die ich, in meiner Heimat erworben habe, gelungen“. Diese Worten betrachteten sie vermutlich als die Lösung oder ein „Happy End“ für die konfliktbeladene Situation und nicht als ein Zwischenteil der Erzählung. Dem Original zufolge ist der Erzähler zum Schluss total verwirrt und orientierungslos, wohingegen die Probanden betrachten ihn als denjenigen, der sich trotz seiner andersartigen Sprachkenntnisse bei den Fremden behaupten konnte.

---

<sup>211</sup> Vgl. Van Dijk 1980 Ehlers 1998:194

Meines Erachtens identifizierten sich die Probanden mit der Figur, die sich in Situationen befindet, die universal sind. Die Probanden haben dabei m.E die Superstrukturen der Erzählung laut ihren Geschichtenschemata von ihrer Muttersprache oder L 1 organisiert. Dabei ziehen sie Elemente von einer Geschichte nämlich Rahmen, Raum und Zeit, Figuren und Episode (Vgl. Rumelhart 1975, Ehlers 193). Innerhalb dieses Umfelds stellten sie sich die Handlungsabfolge vor, die in diesem Fall einer strikten Hierarchie folgte. Die Inferenzen in dem Text, die aus Welt- und Handlungswissen in dem Erzählrahmen entstehen, wurden hier nicht einbezogen und daraus resultiert eine unkohärente Textstruktur. Zudem haben die Probanden möglicherweise die einzelnen Schritte zu Erkennen der Textsignale, Planung und Überprüfung ihrer Hypothese nicht eingesetzt.

Diese Ergebnisse pointieren darauf, das die Probanden beim Lesen fremdsprachlicher Texte weder der Lesestrategien noch der Metakognitiven Strategien bewusst waren. Sie konzentrierten sich vielmehr auf die Wortstrukturen (Bottom – Up Ansatz), aber leiten daraus kein Textverstehen ab. Über die möglichen Erzählperspektiven, Fokuwechsel, Erkennen und Erschliessen verschiedener Textmittel, Analyse des Textes auf lexikalischer und semantischer Ebene und ihre Verknüpfung usw. konnten die Probanden keine eindeutigen Gedanken machen.

Um das Textverständnis in der Muttersprache aus der Fremdsprache festzustellen, wurden die Probanden gebeten, denselben Text in ihrer Muttersprache (Hindi) zusammenzufassen. Die Zusammenfassungen boten ein ganz anderes Verständnisbild des ursprünglichen Textes. Die Ergebnisse waren folgendermassen:

1) Die Hauptfigur wird nicht mehr aus der Ich – Perspektive betrachtet. Sie wurde durch Termini wie der Erzähler (Kathaakaar, Kavi), Er (Usse), Herr (Mahoday, Mahashay), Person (Vyakti), Figur (Paatru), Junge (Ladka) dargestellt. Die unterschiedlichen Bezeichnungen verweisen auf einen Perspektivenwechsel seitens der Probanden. Die Geschichte wird nun aus einer Aussenperspektive betrachtet und es entsteht ein Abstand zwischen den Lesern und der Figur. Die Probanden stehen nun ausserhalb des Erzählrahmens und betrachten die Handlungen aus ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Die Bezeichnungen deuten auf eine gewisse Hierarchie bei den Termini wie „Mahoday und Mahashay“ nämlich auf eine höhere soziale

Schicht und entsprechende Verhaltensweise der Figur. Äußerungen wie „Usse, Ladka, Vyakti, Kathaakaar, Kavi“ usw. deuten auf eine neutrale Einordnung der Figur, der jedoch gewisse Intentionen und Rollenerwartungen zugeschrieben werden.

2) Zwei Probanden sind davon ausgegangen, dass die Hauptfigur in der Geschichte als ein Asylant betrachtet und darum ausgelacht wird. Meiner Meinung nach bedeuten diese Deutungen, dass die Probanden die Situation der Figur als ein universelles Schicksal eines Fremden annahmen, der trotz der Sprachkenntnisse nicht akzeptiert wird und vielmehr als Eindringling oder Aussenseiter behandelt. Der Fokuswechsel erfolgt hier für die Probanden damit, wenn die Figur hilflos den lachenden Passanten gegenüber steht. Das Handeln von Passanten führten für die 2 Probanden ihr Verständnis in eine andere Richtung.

Die Analyse der Zusammenfassungen hat gezeigt, dass die Probanden aus dem Text Interpretationen abgeleitet haben, welche im Prinzip nicht die erwünschte Aufgabe war. Sie haben zwar ein diffuses Gefühl zu dem Textinhalt entwickelt, aber nur wenige konnten ihn genauso zusammenfassen. Damit ist es klar, dass die Probanden die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden haben. Beim fremdsprachlichen Lesen ist es erforderlich, dass die Leser die Probleme klar begreifen, damit sie jeweilige Strategien und Pläne einsetzen könne, die sich auf Zielsprache bezieht.

#### **5.4 Ausblicke**

Die empirischen Untersuchungen von verschiedenen Variablen der Lesekompetenz haben folgende Bezugspunkte hervorgehoben:

- i. Die Fremdsprachendidaktik hat mit Lernern zu tun, deren Lern- bzw. Lesesozialisation nicht konsolidiert ist. Angesichts der demographischen Aspekte Indiens gibt es Fremdsprachenlerner, die in manchen Fällen „First Generation Learners bzw. Readers“ sind. Ansätze sollen daher nicht nur in der Fremdsprachenerwerbsforschung, sondern auch in der Erstsprachenerwerbsforschung entwickelt werden, die diese Adressatengruppe in den Blick nehmen.

- ii. Sprechfertigkeit kommt immer die grösste Bedeutung zu. Dahingegen wird Lesen in der Fremdsprache wenig bevorzugt.
- iii. Die Motivation durch die Lehrenden wird von den Lernern nicht ädaquat wahrgenommen.
- iv. Die Schulung von Lesestrategien und Metakognitiven Strategien ist notwendig, damit die Lerner einen effektiven Textumgang bereits auf der Anfängerebene aneignen und dieser kann im Laufe der Zeit rezeptive als auch produktiv entwickelt werden.
- v. Die Strategien sollen auf die vorhandenen Sprachstrukturen der Lernenden eingehen, damit die gewissen Unterschiede zwischen einzelnen Sprachen herausgearbeitet wird. Dies soll dazu dienen, dass die Lernenden von ihren Sprachen bewusst werden und dementsprechend Lesestrategien anwenden.

## **Kapitel 6**

### ***Bemerkungen zum methodischen Vorgehen***

Bezugnehmend auf die Auswertungen empirischer Untersuchungen aus dem letzten Kapitel, werden hier methodische Überlegungen ausgeführt, die nach meinem Dafürhalten für eine fremdsprachliche Lesedidaktik wichtige Bezugspunkte anbieten. Im Mittelpunkt der Diskussionen stehen dabei die Lerner als Leser, die Stellung von Strategien und anschliessend die Notwendigkeit von einem Textsortenwissen und regionalen Lehrwerken.

#### **6.1 Lerner als Leser**

Der fremdsprachliche Lerner ist zugleich auch ein Leser, der bereits eine ausgeformte Lesefertigkeit in der L 1, L 2 usw. besitzt. Er verfügt über Wissensbestände, die er durch Interaktion mit Umgebung, Bildung erworben hat. Beim Lesen in der Fremdsprache begegnet er sprachlichen und inhaltlichen Strukturen, die entweder das Verständnis fördern oder zu Missverständnissen führen. Mit Lesen sind auch dabei kulturelle Codes versehen worden. Vor dem Hintergrund dieser Verstehens- und Deutungskonventionen verfügt der Leser seine eigene Lesepersönlichkeit, die er durch seine Lesesozialisation in der Familie und Schule angeeignet hat.

Im Hinblick auf diese Gedanken ist es notwendig, Ansätze zu entwickeln, damit fremdsprachliche Lesekompetenz gefördert werden kann. Mit dem Blick auf den Lerner als Leser sollen diese Ansätze sich auf folgende Fragen konzentrieren, die nach Ehlers der Leseperformanz in der Fremdsprache zugrundeliegen:

- i. „Was ist das Ausgangsniveau von Lernern?
- ii. Auf welches Ziel steuert der Lernprozess hin und über welche Zwischenstufen verläuft er?“<sup>212</sup>

---

<sup>212</sup> Ehlers 1998:233

Im Zusammenhang mit diesem Fragenkomplex soll die Fremdsprachendidaktik auf gewisse Lerneraspkte eingehen, wie z. B:

- i. Lernniveau
- ii. Motivation
- iii. Persönlichkeitsmerkmale
- iv. Soziokultureller Hintergrund
- v. Kultur von Schriftlichkeit
- vi. Lesesozialisation
- vii. Lern- und Lesestile
- viii. Wissensvoraussetzungen<sup>213</sup>

Die Ergebnisse von Fragebögen haben gezeigt, dass die Fremdsprachendidaktik mit Studenten zu tun hat, die entweder „First Generation Learners oder Readers“ sind oder keine Lesesozialisation zu Hause und/oder wenige Leseerfahrung in der Schule hatten. Ihnen ist unbekannt, wie bestimmte Leseoperationen durchzuführen sind. Sie verfügen über keine basalen Leseheuristiken und daher fällt ihnen das fremdsprachliche Lesen schwer. Lesen ist eine bewusste Sprachtätigkeit und setzt voraus, dass die Leser den Leseakt mit gewissen Leseoperationen herangehen. Die fremdsprachliche Lesedidaktik soll sich auf die muttersprachliche, zweitsprachliche oder L 3 Lesefähigkeit des Lernalers konzentrieren, um spezifische Lesedefizite in der Fremdsprache zu entdecken und beseitigen.

Den Lehrenden kommt bei der Leseinstruktionspraxis eine wichtige Funktion zu. Die Lehrenden sollen als Vermittler, „Helfer und Kooperationspartner“<sup>214</sup> von Sprache und Inhalt zwischen dem Text und Leser fungieren. Da das Lernen und Lesen im Klassenraum auch ein sozialer Prozess ist, ist es wichtig, dass die Lernenden und Lehrenden dabei aktiv mitwirken. In diesem Zusammenhang gewinnt das von Wygotski entwickelte Modell von „Kooperatives Lernen“ an Bedeutung. Dabei beschäftigen sich die Lernenden in Anwesenheit von Experten (Erwachsenen, Lehrern) mit Handlungen zur Lösung eines Problems. Der Experte stellt dar, wie das Problem zu lösen ist und die Lernenden ahmen es nach. Allmählich werden Schritte

---

<sup>213</sup> Ehlers 1998:241

<sup>214</sup> Ehlers 1998:252

reduziert, bis der Lernende die Kompetenz aneignet, selbst die Probleme zu lösen. Im fremdsprachlichen Leseunterricht kann diese Methode durch den Einsatz von verschiedenen Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit gefördert werden, indem die Lehrer ihre Lehrerrolle von einem Lernenden und dann auf dem weiteren Lernenden übertragen werden. Dabei lernen die Studenten, in der Gruppen mitzuwirken und gemeinsam Lösungen zu finden. Die Lerner können über ihre eigenen Lesestrategien reden und diese können an einfachen Texten angewendet werden. Die Ergebnisse werden dann zusammen von Lehrern und Lernern überprüft und diskutiert und ggf. korrigiert<sup>215</sup>. Durch die Gespräche und Zusammenarbeit beim Lesen eignen die Lernenden auch eine „kommunikative Bewusstheit“ an, d.h. die Bewusstheit von Sprachgebrauch, auch als prozedurales Wissen genannt, nämlich wie das Wissen der Aufgabe entsprechend einzusetzen ist.

Die Lehrer sollen auf die Lerngruppe eingehen, ihre Lernprofil und Lerndynamik verstehen und dementsprechend Texte auswählen, die zu dem Leseniveau passt. Dem anfänglichen fremdsprachlichen Leser sollen die Lehrenden genügend Raum bieten, sich mit dem Leseprozess in einer Fremdsprache zurechtzukommen. Anstatt eigene Textinterpretationen durchzusetzen, sollen die Lehrenden die Lerner zu Text und Lesen sensibilisieren. Die Leser sollten auf die Gedanken gebracht werden, dass sie sich mit einem sprachlichen Prozess befassen.

## **6.2 Strategien**

In dem letzten Abschnitt ging es um die fremdsprachlichen Leser und dazugehörigen Variablen, die bei der Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht zu integrieren sind. Neben dem Leser als eine Integrationsinstanz in dem Leseakt, kommen auch Verstehensprozessen eine wichtige Funktion zu, die die Interaktion zwischen dem Leser und Text ermöglichen. Ausgehend von den Wissensvoraussetzungen liest jeder Leser einen Text auf seine eigene Weise, indem er Strategien einsetzt und Bedeutungen konstruiert.

Strategien umfassen Handlungen, die bewusst und geplant zum Erreichen eines Ziels durchgeführt werden. Im Bereich des fremdsprachlichen Lesens werden

---

<sup>215</sup> Vgl. Ehlers 1995:486

Strategien entweder als Top – Down oder Bottom – Up in Abhängigkeit von Leser, Text, Aufgabe und anderen Faktoren herangezogen.

Die Analyse der Lesetests stellen dar, dass die Fremdsprachenlernenden über keine Zielsprachenbezogenen Strategien verfügen. Stattdessen übertragen sie Lesestrategien aus ihrer L 1, L 2 usw. auf die Fremdsprache, ohne über die Texte und ihre Merkmale nachzudenken. Dies hat zur Folge, dass das Textverständnis nicht zustandekommt oder mit mangelhaftem Sinn erscheint, da die Lernenden nicht wissen, wie das Wissen zu gebrauchen ist. Presseley, Barkowski und Schneider gehen in diesem Zusammenhang von einem „good + strategy user“<sup>216</sup> aus, der jeweilige Strategien entwickelt, anwendet um eine Aufgabe zu lösen. Dieser „Strategy user“ kann gemäß des Textes und der Leseabsicht seine Strategien einsetzen. Demnach kann er sein Lesetempo steuern und bei Schwierigkeiten Lösungen entwickeln.

Strategien, sowohl leser als auch metakognitiv bezogen, finden aber im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht keinen Platz. Aufgrund des Primats des Mündlichen werden immer noch Sprechstrategien entsprechend imaginärer Verhältnisse geschult und gefördert. Lese- bzw Metakognitive Strategien werden dagegen kaum bei der Textarbeit in Betracht gezogen, obwohl in zielsprachenfernem Land wie Indien diese äußerst erforderlich sind, da die Lernenden kaum Sprechmöglichkeiten im Deutschen haben. Dabei wird es übersehen, dass mit dem Lesen fremdsprachlicher texte die Lernenden Zugang zu Wortschatz sowie Ideen bekommen. Der Einsatz von Lesestrategien, darunter nicht nur die rezeptiven, sondern auch produktiven, sollen meiner Ansicht nach im Rahmen einer erweiterten Lesedidaktik eingeordnet werden, damit „der Prozess des Fremdsprachenlernens selbst unterstützt und gefördert wird“<sup>217</sup>.

Gegenwärtige fremdsprachliche Lesestrategien sind eher auf „Wort – für – Wort Leseverstehen“ und „Wörterbuchabhängiges Leseverstehen“ (Bottom – Up Ansatz) gerichtet. Dabei läuft die Gefahr, dass die Lernenden auf der Wortebene

---

<sup>216</sup> Vgl. Presseley, Barkowski und Schneider 1987 bei Ehlers 1998:244

<sup>217</sup> Vgl Krenn 1997:233 bei Stahl 2006:481



steckenbleiben und Lesen als lästig empfinden. Zur Vorbeugung solcher Situationen und adäquater Integration von Strategien im Fremdsprachenunterricht erwähnt Ehlers Fördermassnahmen, die bei der Lesedidaktik beachtet werden sollten.

- i. „Strategien sind lehrbar
- ii. Nicht jede Strategie oder Kombination von Strategien eignet sich für alle Lerner.
- iii. Es gibt keine Menge identifizierbaren Strategien, die sich im Repertoire des profizienten Lesers im Unterschied zum unprofizienten Leser findet.
- iv. Die Qualität von Strategien bemisst sich an der Textaufgabe und den Zielen.
- v. Strategiegebrauch ist individuell.
- vi. Nicht ein Training taugt für alle Lerner.
- vii. Direkte Trainingsmassnahmen haben offensichtlich grösseren Erfolg auf unterem Lernniveau.
- viii. Transfer erfolgt nicht automatisch, sondern bedarf der Schulung.
- ix. Trainingsprogramme sollten sorgfältig auf die Lernervoraussetzung hin abgestimmt werden<sup>218</sup>

Die Integration von Strategien in die Lesedidaktik soll meiner Auffassung nach weitere Anhaltspunkte im Zusammenhang mit unterschiedlichen Textsorten auf Bereiche wie Literatur, Literaturwissenschaft, Landeskunde und Übersetzung usw. erweitert werden. Weil Texte aus jedem Bereich ihre eigenen Textkonventionen und –muster haben, sollten diese Aspekte bei Strategietraining herangezogen werden. Die Lernenden sollen trainiert werden, anhand Lesestrategien Verknüpfungen zwischen Textinhalten und –sorten herzustellen.

### **6.3 Textsortenwissen und Lehrwerke**

Die Anwendung von Textsortenwissen in Abhängigkeit von Lesezielen, Lernniveau und Strategiewissen schafft die Grundlage für den sicheren Textumgang in der Zielsprache. Das Textsortenwissen ist bei den Lernenden in der Muttersprache eher intuitiv und automatisiert. Die fremdsprachlichen Leser erwerben bereits im Laufe

---

<sup>218</sup> Ehlers 1998:415

des Spracherwerbs eine basale Lesekompetenz, die durch die jeweilige Texterfahrung in dem Sprechmilieu variiert. Diese Texterfahrung ermöglicht auch, die Anforderungen von Kommunikation gerechtzuwerden, indem sie als „Meta – Information“ oder „metakommunikative Hilfe“<sup>219</sup> sowohl bei Textrezeption als auch bei Textproduktion auftreten. Diesem Aspekt wird aber im Fremdsprachenunterricht kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Es wird üblicherweise nicht auf die jeweilige Textsorten und ihre Merkmale eingegangen, obwohl die Lernende ständig mit Textsorten aus unterschiedlichen Bereichen, in Lehrwerken oder separat, konfrontiert sind und diese kommen ihnen anspruchsvoll an.

Meines Erachtens kommen in dieser Hinsicht regionalen Lehrwerken eine zentrale Bedeutung zu. Die regionalen Lehrwerken sollten Textsorten anbieten, die dem Lebensmilieu von Lernenden nah sind und gewissen methodischen und didaktischen Prinzipien wie praktische Verwendbarkeit, Handlungsorientierung, Betroffenheit der Lernenden<sup>220</sup> zugrundeliegen. Die Texte in den Lehrwerken sollen dem Wissensniveau des Lerners entsprechen. Dabei soll aber nicht die Texte verändert werden, indem ihre Authentizität verlorenggeht. Vielmehr sollen sie so didaktisiert werden, damit die Lernenden dadurch Anschlussmöglichkeiten zwischen dem Text und der ausserunterrichtlichen Sprachwirklichkeit bekommen können. Darüber hinaus soll die Konzipierung regionaler Lehrwerke auch folgende Aspekte miteingliedern wie:

- i. „Soziokulturelle Bedingungen des Unterrichts
- ii. Erfahrungen, Lernmotivation, Herkunft und Bildungsstand der Lerner
- iii. Methodik und Didaktik des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterrichts im Lande
- iv. Sprachvergleich Ausgangssprache – Zielsprache
- v. Lehr- und Lernziele des Deutschunterrichts in der Region
- vi. Stoffauswahl und Stoffaufbereitung

---

<sup>219</sup> Vgl. Kalverkämper 1983:92 bei Stahl 2006:484

<sup>220</sup> Vgl. Neuner 1981:3

- vii. Funktion und Inhalt der Landeskunde
- viii. Art und Funktion technischer Unterrichtsmittel<sup>221</sup>

Die Erarbeitung eines regionalen Lehrwerkes mit entsprechenden Textsorten sollte nicht nur mit sprachlichen Mittel befassen, sondern auch die textsortenspezifischen Merkmale ins Zentrum stellen. Sie sollen die Lernervariablen, Lehrervariablen, Strategieeinsatz usw. in den Blick nehmen. Ferner sollen sie genügend Raum für vielfältige Diskussions- und Arbeitsanlässe in Betracht ziehen, damit die Lernenden eine positive Einstellung zur Sprache im Allgemeinen und zum Lesen im Besonderen entwickeln.

---

<sup>221</sup> Götze 1982:7

## **Fazit**

Diese Arbeit war ein Versuch, Aspekte des Lesens vorwiegend aus soziologischer, sprachwissenschaftlicher, psychologischer und didaktischer Perspektive zu beleuchten und daraus abzuleiten, wie die Lesekompetenz von Fremdsprachenlernenden effektiver gefördert werden kann.

Dabei wurde versucht, das Lesen bzw. Lesekompetenz theoretisch festzulegen. Anhand unterschiedlicher Ansätze habe ich Lesen begrifflich als ein Handeln, ein kulturelles Handeln und als einen kognitiven Prozess unterteilt. Diese Unterteilung habe ich vorgenommen, um die Mehrdeutigkeit des Lesens, nicht nur als sprachlicher Prozess, sondern auch als begrifflicher Komplex darzulegen.

Danach habe ich mich mit den verschiedenen Aspekten des Lesens in der Mutter- und Fremdsprache beschäftigt. Hier habe ich Lesen vorwiegend aus linguistischem und kognitivelypsychologischem Blickwinkel betrachtet. Diesbezüglich habe ich Lesen immer im Zusammenhang mit Verstehen betrachtet. Um die Diskussion von Ansätzen in dem fremdsprachlichen Leseprozess zu verstehen, habe ich mich auf das Lesen in der Muttersprache konzentriert. Bezugnehmend auf die Erörterungen muttersprachlichen Lesens habe ich mich mit Faktoren fremdsprachlichen Lesens befasst. Die theoretische Auseinandersetzung hat gezeigt, dass das Lesen in der Fremdsprache sich zwar auf das muttersprachliche Lesen stützt, aber gleichzeitig auch eine Eigendynamik besitzt. Das fremdsprachliche Lesen ist nicht automatisiert und intuitiv, sondern ein eingeübter und gelernter Prozess. In Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren soll der anfängliche fremdsprachliche Leser eine neue Einstellung und Orientierung entwickeln, da die sprachlichen Inhalte und Formen neue Verstehensstrategien verlangen, die nicht unbedingt von einer Sprache auf eine andere Sprache übertragbar sind.

Texte und Verfasser kommen aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturgemeinschaften, und wenn man Lesen als ein kulturelles Handeln sieht, stellt man fest, dass hier eigenartige kulturelle und narrative Codes vorkommen. Um diese Codes zu dekodieren, setzt Lesen Vor- und Textwissen voraus, das in jedem Kulturkreis verschieden ist. Die Fachdiskussion zum fremdsprachlichen Lesen ist

sich einig, dass das Lesen nur dann erfolgreich vonstatten gehen kann, wenn die Leser über hinreichendes Vor- und Textwissen verfügen.

Des Weiteren habe ich mich mit dem Aspekt der Lesesozialisation befasst. Dabei wurde Familie und Schule als Sozialisationsinstanz in den Blick genommen, die die Lesefähigkeit und Leserpersönlichkeit eines Individuums beeinflussen. Ausgehend von Konzepten wie Sozialisation und Habitus von Durkheim und Bourdieu wurde versucht herauszuarbeiten, inwiefern Familie und Schule als Sozialisationsinstanz die Lesefähigkeit und Leserpersönlichkeit eines Individuums beeinflussen. Untersucht wurde wie die Lesegewohnheiten der Eltern, das familiäre Leseklima und die Leseerziehung in die Lebenspraxis des Kindes einfließen. Die personale Involviertheit innerhalb der Familie beeinflusst alle Sprachhandlungen aktiv sowie passiv, die mit gewissen Normen versehen sind.

Die Entwicklung von Lesegewohnheiten sollen theoretisch in der Schule gepflegt und weiterentwickelt werden. In diesem Kontext wurde Schule als eine formelle Sozialisationsinstanz verstanden, wo die sekundäre Lesesozialisation stattfinden soll. Dabei habe ich mich auf verschiedene Aspekte wie Sprachunterricht, sprachliche Vielfalt Indiens, Sprachpolitik, Lehrbücher und die Rolle von ELT fokussiert, die meiner Meinung nach die Lesekompetenz der Fremdsprachenlernenden in Indien äußerst beeinflussen. Diese haben zum Teil die Lesesozialisation und -erziehung positiv, aber zum größeren Teil negativ beeinflusst.

Im empirischen Teil meiner Arbeit habe ich Fragebögen und Lesetests eingesetzt, um einige theoretische Aspekte des Lesens zu überprüfen. Die Fragebögen und Lesetests waren auf eine kleine Gruppe beschränkt und sind deshalb nicht repräsentativ. Wegen des Mangels an Zeit und Ressourcen konnten diese nur begrenzt durchgeführt werden. Jedoch haben diese viele Lücken aufgedeckt und Einblicke u.a. in die Probleme im Bildungswesen, gesellschaftlichen Milieu, Lernereinstellung geboten, die meiner Meinung nach in einem breiteren Forschungsfeld grundsätzlich zu untersuchen sind. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass es Divergenzen zwischen den Aussagen in den Fragebögen und den Ergebnissen des Lesetests gibt. Obwohl muttersprachliches Textverständnis

hinreichend konsolidiert vorkam, fehlte den Probanden grundsätzliches Vor- und Textwissen im Englischen und Deutschen. Zudem kam es vor, dass die Probanden sich mit dem Text nicht gründlich beschäftigten und daher die Inferenzen, Propositionen u.a nicht angemessen wahrnahmen. Die Wahrnehmungskapazität und die Mittel zur Erfassung fehlen, was meines Erachtens wiederum auf die Leseschulung zurückzuführen ist.

Wichtig ist, den Studierenden bewusst zumachen, wie Inferenzen und Propositione in einem Text zustandekommen und welche Rolle sie spielen. Auf welche Art und Weise kann man das Lesebewusstsein bei dem Lerner schaffen, sodass sie zu gründlichen und profizienten Lesern werden. Auf diesen Fragenkomplex bin ich in dem vorletzten Teil dieser Arbeit eingegangen, in dem ich methodische Vorschläge gemacht habe. Meiner Ansicht nach soll der Deutschunterricht in Indien sich auf Ansätze konzentrieren, die nebst der Förderung von Sprechfertigkeit auch der Lesefertigkeit genug Aufmerksamkeit schenken. Der Akzent auf neue Lehrmethoden und -bücher sollen sich an pragmatische Alltagsbedingungen des Deutschunterrichts in Indien orientieren. Besonders auf der Universitätsebene ist eine Umorientierung erforderlich, wo die Lernenden zwar relativ gut sprechen, aber nicht angemessen lesen und über Texte sprechen können. Den in der Einleitung angedeuteten Literaturschock erlebt jeder Lernende, der nicht mit der Sprache rezeptiv umgehen kann, die er gut zu sprechen glaubt. Lehrende sollten dazu Ansätze zum Lesen entwickeln und Lesen als primäres Lehr- und Lernziel begreifen.

Um Lesen im Fremdsprachenunterricht wiederzubeleben, sollten die Lehrenden das Bewusstsein dafür bei den Studierenden entwickeln, indem sie die Lernanlagen in den Mittelpunkt stellen und dementsprechend die Lernenden zum Lesen durch Strategien, Lehrmethoden und -mittel sensibilisieren. Diese Sensibilisierung soll als ein pädagogisches Erziehungsprinzip betrachtet werden, damit Lesen im Fremdsprachenunterricht wirklich seinen würdigen Platz wiederbekommt und als ein erforderliches und praktisches Lehrziel gilt.

## **Bibliographie**

### **Primärliteratur<sup>222</sup>**

1. Ehlers, Swantje: Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache, Tübingen, Narr, 1998
2. Fritz, Angela / Suess, Alexandra: Lesen – Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess, Konstanz, Universitätsverlag, 1986
3. Groß, Annette: Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Untersuchung, Unveröffentlichte Ph.d Dissertation, Universität Wuppertal, 2000
4. Karcher, Günther. L: Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim erst- und fremdsprachlichen Lesen, S. 117 – 133, In: Lesen in der Fremdsprache, Triangle 14, Paris, Didier – Erudition, 1996
5. Ley, Martin: Kontrollierte Textstrukturen – Ein (linguistisches) Informationsmodell für die Technische Kommunikation, University of Ottawa, Unveröffentlichte Ph.d Dissertation, Universität Giessen, 2005
6. Lutjeharms, Madeline: Lesen in der Fremdsprache – Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht, S. 36 – 77, In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 5(2), 1994

### **Sekundärliteratur**

1. Agnihotri, R.K. / Khanna. A. L: (Hrsg.) Second Language Acquisition: Socio Cultural and Linguistic Aspects of English in India, New Delhi, Sage, 1994
2. Agnihotri, R.K.: English in Indian Education, S. 186 – 209, In: Daswani, C. J (Ed.): Language Education in Multilingual India, New Delhi, UNESCO, 2001.
3. Agnihotri, R.K. et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of Indian Languages, New Delhi, NCERT, 2006.
4. Amritavalli et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of English, New Delhi, NCERT, 2006.
5. Amritavalli, R / Rao, Lakshmi Rameshwar: Coping with three languages in school: Focus on multilingual reading, Hindu, Educational Supplement, Tuesday, 13. March, 2001

---

<sup>222</sup> Ein grosser Teil dieser Arbeit bezieht sich auf die Zitate und Informationen aus der nachstehenden Forschungsliteratur. Aus Raumgründen verzichte ich hier auf ein ausführliches Quellenverzeichnis der laufenden Zitate und verweise hiermit auf die Bibliographie des jeweiligen Buches.

6. Amritavalli, R / Jayaseelan, K. A: India, S. 55 – 83, In: Simpson, Andrew (Hrsg.) Language and National Identity in South Asia, Oxford, Oxford University Press, 2007
7. Anandalakshmy, S: Educational Agenda: Too Much Too Early, Hindu, Sunday Magazine, 19. January, 2003, S.8
8. Aust, Hugo: Entwicklung des Textlesens, 525 - 535 In: Bredel, Ursula et.al (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Ein Handbuch, Bd I, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2003
9. Barnett, Marva A: More than meets the eye. Foreign language reading: theory and practice. Engelwood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents, 1989, In: Bimmel, Peter: Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache, S. 113 – 141.
10. Bernhardt, E.B / Kamil, M. L: Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses, In: Applied Linguistics, Vol 16, No. 1, 1995
11. Bonfadelli, Heinz / Fritz, Angela / Köcher, Renate: Lesesozialisation Bd II: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993
12. Bimmel, Peter: Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache, In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 13 (1), 2002, S. 113 – 141.
13. Bleyhl, Werner: Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 15 (2), 2004, S. 207 – 235.
14. Carrell, P.L: Cohesion is not Coherence, In: TESOL Quarterly, Vol. 16, No. 4, 1982, 479 - 488
15. Chaudhary, Nandita: Listening to Culture: Constructing Reality from Everyday Talk, New Delhi, Sage, 2004
16. Clarke, M.A: The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – Or When Language Competence interferes with Reading Performance, In: The Modern Language Journal, Vol. 64, No. 2, 1980, 203 – 209.
17. Coseriu, Eugenio: Textlinguistik – Eine Einführung, Hrsg. u. bearb. von Jörn Albrecht, 3. überarb.u.erw. Auflage, Tübingen, Basel, Francke 1994, 54ff, In: Pospiech, Ulrike: Schreibend schreiben lernen – über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk, 80
18. Coseriu, Eugenio: Sprachkompetenz – Grundzüge der Theorie des Sprechens, Bearb u. Hrsg. von Werner Weber, Tübingen, Francke, 1988, 72ff, In: Pospiech, Ulrike: Schreibend schreiben lernen – über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk, 80



19. Das. V: Voices of Children, Daedalus 116 (4), 1989, 236 – 293, In: Chaudhary, Nandita: Listening to Culture: Constructing Reality from Everyday Talk, 110
20. Dohrn, Antje: Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ Unterricht, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2007
21. Durkheim, Emile: Education and Sociology, New York, The Free Press, 1956
22. De Beaugraude, Robert Alain: Einführung in die Textlinguistik, Tübingen, Niemeyer, 1996
23. Edelsky et.al: Semilingualism and Language Deficit, Applied Linguistics, Vol 4, No.1
24. Ehlers, Swantje: Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien, In: Die Neueren Sprachen, 94:5, 1995, 479 – 489.
25. Finkbeiner, Claudia: Zur Erhebung von textverstehensrelevanten Lernstrategien und Interessen im Fremdsprachenunterricht: Entwicklung zweier Fragebögen, In: Empirische Pädagogik, 9 (2), 1995, 193 – 219.
26. Götze, Lutz: Regionale lernerorientierte Spracharbeit im Ausland – Regionale Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache, Zielsprache Deutsch, Heft 4, 1982, S. 5 – 7
27. Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2002
28. Grotjahn, Rüdiger: Subjektmodelle – Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung, In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 16 (1), 2005, S. 23 – 56.
29. Günnewig, Heinz: Individuelle Wege zum Lesenlernen, In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, Heft 11, 1983, S. 183 – 191.
30. Gupta, Anju. S: Medium of Instruction in a Multilingual Context: In: Agnihotri, R.K. und Khanna A.L(Ed.) English Language Teaching in India: Issues and Innovations, New Delhi, Sage, 1995, 201 – 211.
31. Halliday, M.A.K / Hasan. R: Cohesion in English, London, Longman, 1976, In: Carrell, P.L: Cohesion is not Coherence, In: TESOL Quarterly, Vol. 16, No. 4, 1982, 479 – 488
32. Haudeck, Helga / Nold, Günter / Schnaitmann, Gerhard W.: Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht, In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8 (1), 1997, S. 27 – 50.
33. Heringer, Hans Jürgen: Lesen lehren lernen – Eine rezeptive Grammatik des Deutschenn, 2. durchgesehene Auflage, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2001

34. Hurrelmann, Bettina / Hammer, Michael / Nieß, Ferdinand (Hrsg.): Leseosozialisation Bd. I: Leseklima in der Familie, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993
35. Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie, 169 – 201, In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesosozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2004
36. James, W: The Principles of Psychology (2. Bände), New York, Henry Holt, 1890, In: Rosenblatt, Louise.M: The Transactional Theory of Reading and Writing, S. 1363 – 1398,
37. Kalverkämper, Hartwig: Gattungen, Textsorten, Fachsprachen, Textpragmatische Überlegungen zur Klassifikation, In: Hess – Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.): Textproduktion und Textrezeption. Tübingen, Narr, 1983, S.91 – 103, In: Stahl, Thomas: Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht, S. 480 – 493
38. Karcher, Günther. L: Aspekte einer Fremdsprachenlegetik – Zur Differenzierung von erst- und fremdsprachlichem Lesens, S. 14 – 35, In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 11, 1985
39. Kern, Richard. G: Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability, In: Modern Language Journal, Heft 73, 1989, S. 135 – 149.
40. Krenn, Wilfried: Lesen als Strategietraining – Ist das alles? Plädoyer für eine erweiterte Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht, In: Krumm, Hans – Jürgen / Portmann, Tselikas, Paul, R (Hrsg.): Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Studien Verlag, 1997, S. 228 – 252, In: : Stahl, Thomas: S. 480 – 493
41. Kumar, Krishna: Origin of India's Textbook Culture, In: Comparative Education Review, Vol. 32, No. 4, 1988, S. 452 – 464
42. Kumar, Krishna: Social Character of Learning. New Delhi, Sage, 1989, S.22, In: Chaudhary, Nandita: Listening to Culture: Constructing Reality from Everyday Talk, S.59
43. Kumar, Krishna: Our reading systems have become obsolete, Hindu, January 22, 2008
44. Kurrien, John: Notes for the Meeting of the National Focus Group on Teaching of English, and Note on Introduction of English at the Primary Stage. Ms, NFG – English, 2005, In: Amritavalli et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of English 1.4, New Delhi, NCERT, 2006.

45. Lesgold, A.M/ Perfetti, C. A: Interactive Processes in Reading Comprehension, In: Discourse Processes 1, 1978, 323 – 326, In: Kern, Richard. G: Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability, 135 – 149.
46. Mathew, Rama: Final Report (a summary): CBSE – ELT Curriculum Implementation Study. CIEFL, Hyderabad: Department of Evaluation, In: Amritavalli et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of English 1.4, New Delhi, NCERT, 2006.
47. Miri, Mrinal et.al: Position Paper, National Focus Group on Aims of Education, New Delhi, NCERT, 2006
48. Morgan, J.L / Sellner, M.B: Discourse and linguistic theory, In: Spiro, R. J / Bertram B. C., and W. F. Brewer (Hrsg.), Theoretical issues in reading comprehension Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, In: Carrell, P.L: Cohesion is not Coherence, 479 – 488
49. Münch, Dieter: Kognitivismus in anthropologischer Perspektive. In: Gold, Peter /Engel, Andreas K. (Hrsg.) Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1998, 17 – 48, In: Grotjahn, Rüdiger: Subjektmodelle – Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung, S. 23 – 56.
50. Nag Arulmani, S: Language attainments and learning opportunities: Pointers for a new curriculum framework Ms. NFG – English, 2005, In: Amritavalli et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of English 1.4, New Delhi, NCERT, 2006.
51. Nagpal, Usha: Teaching Language through Language, In: Agnihotri, R.K. und Khanna A.L(Ed.) English Language Teaching in India: Issues and Innovations, New Delhi, Sage, 1995, 85 – 104.
52. Naude, Nadia: Mutter- und Fremdsprachliche Leser im Kindes- und Jugendalter und der Stellenwert des Lesens in diesen Lebensabschnitten, Unveröffentlichte M.A Dissertation, University of Pretoria, 2004
53. Neuner, Gerhard: Übungen und Übungssequenzen im kommunikativen Deutschunterricht, Zielsprache Deutsch, Heft 1, 1981, S. 2 – 22.
54. Parsons, Talcott: The Social System, New York, Free Press, 1951, 67, In: Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, S. 84
55. Pattanayak. D.P: Study of Languages, A Report, NCERT, New Delhi, 1986, In: Amritavalli et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of English, New Delhi, NCERT, 2006.

56. Pospiech, Ulrike: Schreibend schreiben lernen – über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk, E – Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Jahrgang 4, Beiheft 1, Ph.d Dissertation, Universität Essen, Dezember 2004 (<http://www.elise.uni-essen.de>) Abruf: 23.04.2008
57. Rickheit, Gert / Strohner, Hans: Inferenzen – Basis des Sprachverstehens, In: Die Neueren Sprachen 89(6) 1990, S. 532 – 545.
58. Rosenblatt, Louise.M: The Transactional Theory of Reading and Writing, S. 1363 – 1398, In: Theoretical Models and Processes of Reading, Rudell, Robert B. / Unrau, J. Norman (Hrsg.), International Reading Association, Article 48, 5<sup>th</sup> Edition
59. Said, E: Orientalism: Western Conceptions of the Orient, New York, Penguin, 1995, S. 21 In: Chaudhary, Nandita: Listening to Culture: Constructing Reality from Everyday Talk, S.55
60. Samuels, S. J / Kamil, M.L: Models of the reading process, In: P. David Pearson (Hrsg.) Handbook of reading research, New York, Longman, 1984, 185 – 224, In: Bimmel, Peter: Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache, S. 113 – 141.
61. Skinner, D / Valsiner, J & Holland. D: Forum for Qualitative Social Research: Theory, Methods and Applications, 2 (3), 2001, In: Chaudhary, Nandita: Listening to Culture: Constructing Reality from Everyday Talk, S.59
62. Snow, C. E / Ninio, A: The contracts of literacy: What children learn form learning to read books. 1986, In: W. Teale & E. Sulzby (Hrsg.) Emergent literacy: writing and reading, Norwood, NJ, Ablex, In: Hurrelmann, Bettina / Hammer, Michael / Nieß, Ferdinand (Hrsg.): Leseosozialisation Bd. I: Leseklima in der Familie, S.64
63. Sridhar. K.K: English in Indian Bilingualism, New Delhi, Manohar Publications, 1989., In: Amritavalli et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of English, New Delhi, NCERT, 2006.
64. Stahl, Thomas: Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht, In: Info DaF, Nr. 5, Jahrgang 33, Oktober 2006, S. 480 – 493
65. Pinker, Steven: The Language Instinct: How the Mind creates Language, New York, Perennial Classics, 1994
66. Prabhu, N. S.: Second Language Pedagogy, Oxford, Oxford University Press, 1987
67. Vollmer, H.J et.al: Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick, In: Bleyhl, Werner: Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, S. 207 – 235.

68. Weinrich, Harald: Wege der Sprachkultur, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart, 1985
69. Wendt, Michael: Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik, Band I: Die drei Dimensionen der Lernaltersprache, Tübingen, Narr, 1993
70. West, Michael: Learning to Read a Foreign Language, UK, Longman, 1941, In: Amritavalli et.al: Position Paper – National Focus Group on Teaching of English 1.4, New Delhi, NCERT, 2006.
71. Westhoff, G.J: Strategies – some tentative definitions, In Margaretha Biddle und Per Malmberg (Hrsg.) Learning to learn: Investigating learner strategies and learner autonomy. Report of workshop 2a (p.44), Strasbourg, Council of Europe, In: In: Bimmel, Peter: Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache, S. 113 – 141.
72. Willenberg, Heiner: Die Strategien des Lesens und Lernens sind individuell gemischt, In: In: Empirische Pädagogik, 9 (2), 1995, 263 – 283.
73. Zerhouni, Badia: Reading in L1, L2 and FL: A Variable – Treatment Study, University of Ottawa, Unveröffentlichte Ph.d Dissertation, 1996
74. Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, 3. überarbeitete u. erweiterte Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006

## ANHANG

1. Fragebogen
2. Fragebogen
3. Hindi Text (Originell)<sup>1</sup>
4. Hindi Text (Übung)
5. English Text (Originell)<sup>2</sup>
6. English Text (Übung)
7. Deutscher Text (Originell)<sup>3</sup>
8. Deutscher Text (Übung)

---

<sup>1</sup>Sukh ki Kameez von Thakur, Sanjeev, Aus: Hans Magazine, New Delhi, Akshar Prakashan Pvt. Ltd. Jahrgang 22, Heft 8, 2008, S. 47

<sup>2</sup>Example of a persuasive letter to a newspaper. English text ordering exercise. Aus: <http://www.parapal-online.co.uk/exercises/ecotour.html> Abruf: 25th March 2008

<sup>3</sup>Daxin Chen: Gnädige Frau aus: Eggers, Dietrich (Hrsg): Wege Lehrbuch, Deutsch als Fremdsprache Mittelstufe und Studienvorbereitung, 3. Auflage, Ismaning, Max Hueber Verlag, 1996, S.18

# FRAGEBOGEN I

Dear Student,

Please answer as honestly as possible, since I need this data for my research work. You do not have to give names. You can also add information to any of the questions if you so wish.

## Personal Information

Age:

Gender:

Course: B.A (I/II/III)

Place of domicile:

## Schooling

	Board	Place	Medium
10 <sup>th</sup> Class			
12 <sup>th</sup> Class			

Name all the languages you know in order of proficiency:

Language	Speak	Read	Write
L1			
L2			
L3			
L4			
L5			

1. Since when have you been learning German?
2. Why are you learning German? Give your choice in order of preference.
  - a. Got admission: \_\_\_\_\_
  - b. To be in JNU: \_\_\_\_\_
  - c. To be able to read German literature / authors in original: \_\_\_\_\_
  - d. To be able to read German philosophy / philosophers in original: \_\_\_\_\_  
To be able to read German History: \_\_\_\_\_
  - e. To go to Germany: \_\_\_\_\_
  - f. To settle in Germany: \_\_\_\_\_
  - g. Friends joined the course: \_\_\_\_\_
  - h. Parents forced me to join : \_\_\_\_\_
  - i. To get a German partner: \_\_\_\_\_
  - j. To get a job easily (Please specify which kind of job).....
  - k. Any other reasons .....

3. With respect to **question # 2**, please answer the following:

a. Which of the following German authors do you know? How did you come to know about them?

- i. Johann Wolfgang von Goethe
- ii. Thomas Mann
- iii. Heinrich Böll
- iv. Bertolt Brecht
- v. Hermann Hesse
- vi. Franz Kafka
- vii. Stefan Zweig
- viii. Günter Grass
- ix. Elfriede Jelinek
- x. Any other.....

b. Which German philosophers have you heard of? How did you come to know about them?

---

---

---

---

---

c. Which of the following aspects of German history do you find interesting and why?  
Any historical figure(s)

---

---

Any historical event(s)

---

---

Any other aspect(s)

---

---

3. Which skills in the order of preference do you find most important? Please grade them as 1, 2, 3 and 4.

- a. Reading \_\_\_\_\_
- b. Writing \_\_\_\_\_
- c. Speaking \_\_\_\_\_
- d. Listening \_\_\_\_\_



**Reading Habits:**

1. Who introduced you to reading?

\_\_\_: Mother \_\_\_: Father \_\_\_: Brother \_\_\_: Sister \_\_\_: Grandmother

\_\_\_: Grandfather \_\_\_: Friend \_\_\_: Teacher \_\_\_: any other relative

2. At which age did you start reading? \_\_\_\_\_

3. How many library periods did you have in your school? Did you take library periods seriously and read/issued books? \_\_\_\_\_

4. Which textbooks (Hindi and English) did you use in Class 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup>?

Class	Hindi Textbook	English Textbook
10 <sup>th</sup> Class		
11 <sup>th</sup> Class		
12 <sup>th</sup> Class		

5. Who is your favorite author or do you have a favorite book?

---

---

---

6. Give the names of some books which you have read recently / in the last five years?

---

7. Which criteria do you follow while selecting reading material?

- a. I read the back cover of the book and then pick it up: \_\_\_\_\_
- b. I read the books recommended by my friends: \_\_\_\_\_
- c. I read the books recommended by my teachers: \_\_\_\_\_
- d. I read the books recommended by my parents/relatives etc. : \_\_\_\_\_
- e. I read the review of a book and then read it: \_\_\_\_\_
- f. It is trendy and an “in” thing to read that particular book: \_\_\_\_\_
- g. I like certain categories of books which I read like: \_\_\_\_\_

- I. Detective/Thrillers \_\_\_\_\_
- II. Horror \_\_\_\_\_
- III. Drama \_\_\_\_\_
- IV. Romance \_\_\_\_\_
- V. Autobiographies \_\_\_\_\_
- VI. Mythologies \_\_\_\_\_
- VII. Fantasy \_\_\_\_\_
- VIII. Philosophy \_\_\_\_\_
- IX. History \_\_\_\_\_
- X. Humor \_\_\_\_\_
- XI. Poetry \_\_\_\_\_
- XII. Short Stories \_\_\_\_\_
- XIII. Any other.....

Any other criteria: \_\_\_\_\_

---

8. What kind of reading materials do you prefer in the languages you mentioned above?

---



---

9. What do you do in your leisure time? Please tick the appropriate answers

- a. \_\_\_\_\_: Sleep
- b. \_\_\_\_\_: Surf Internet
- c. \_\_\_\_\_: Do sport
- d. \_\_\_\_\_: Chat with friends
- e. \_\_\_\_\_: Listen to music
- f. \_\_\_\_\_: Watch movies
- g. \_\_\_\_\_: Cycling
- h. \_\_\_\_\_: Watch T.V
- i. \_\_\_\_\_: Read

If you read then how many hours do you spend daily on reading?

- a. \_\_\_\_\_: Less than 1 hour
- b. \_\_\_\_\_: 1 -2 hours
- c. \_\_\_\_\_: 2 – 4 hours
- d. \_\_\_\_\_: More than 4 hours
- e. \_\_\_\_\_: I read only on the weekends
- f. \_\_\_\_\_: I read during the holidays
- g. \_\_\_\_\_: I read before going to bed
- h. \_\_\_\_\_: I don't read at all
- i. \_\_\_\_\_: Any other response.....

10. While reading which of the following steps do you follow and in which order? Please mark them as 1, 2, 3 and 4 and you can provide additional information also, which would be helpful for me...

- a. \_\_\_\_\_: I just glance through the book in order to get a general overview/idea.
- b. \_\_\_\_\_: I read the book chapter wise.
- c. \_\_\_\_\_: I read the book paragraph wise.
- d. \_\_\_\_\_: I read and concentrate on the sentences.
- e. \_\_\_\_\_: I skip long descriptions.
- f. \_\_\_\_\_: I read the first few pages and then read bits in the middle and then the end and then restart again.
- g. \_\_\_\_\_: I make notes while reading.
- h. \_\_\_\_\_: I underline interesting/important words, sentences, information etc. while reading.
- i. \_\_\_\_\_

11. How do you react when you come across an unfamiliar word?

- a. \_\_\_\_\_: I refer to a bilingual dictionary.
- b. \_\_\_\_\_: I refer to a monolingual dictionary.
- c. \_\_\_\_\_: I ask friends.
- d. \_\_\_\_\_: I ask seniors.
- e. \_\_\_\_\_: I try to understand the word in the context.
- f. \_\_\_\_\_: I don't bother to check and carry on.
- g. \_\_\_\_\_: I note it/underline it and ask somebody later.
- h. Any other:.....

12. Which German magazines / books / newspapers do you read and why?

\_\_\_\_\_

i. For information, specify what kind of information \_\_\_\_\_

ii. To improve my German

13. Do you enjoy reading German (books, magazines, newspapers, fiction etc?) Which of the following do you read:

- a. Novels (please mention the author(s)) \_\_\_\_\_
- b. Short stories by modern authors (Please mention the names) \_\_\_\_\_
- c. Poetry (please mention the poet(s)) \_\_\_\_\_
- d. Name a few newspapers etc. \_\_\_\_\_
- e. Do you read German books in Translation? Why? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## FRAGEBOGEN II

Dear Student,

Please answer as honestly as possible, since I need this data for my research work. You do not have to give names. You can also add information to any of the questions if you so wish.

### I. Personal Information

Age: \_\_\_\_\_ Gender: \_\_\_\_\_ Course: B.A (I/II/III)

Place of domicile: \_\_\_\_\_

Name all the languages you know in order of proficiency:

Name of the Language	Speak (Y/N)	Read(Y/N)	Write(Y/N)
L1/Mother Tongue			
L2			
L3			
L4			
L5			

### II. Reading Habits: General

1. Who introduced you to reading?

Mother: \_\_\_ Father: \_\_\_ Brother: \_\_\_ Sister: \_\_\_ Grandmother: \_\_\_  
 Grandfather: \_\_\_ Friend: \_\_\_ Teacher: \_\_\_ any other  
 relative: \_\_\_\_\_

2. Was anybody in your family a great reader?

Yes No If yes, was it your:  
 Mother: \_\_\_ Father: \_\_\_ Brother: \_\_\_ Sister: \_\_\_ Grandmother: \_\_\_  
 Grandfather: \_\_\_ Friend: \_\_\_ Teacher: \_\_\_ any other  
 relative: \_\_\_

3. Did you had any books at home?

Yes No

4. What kind of books did you had at home?

Religious: \_\_\_ Fiction: \_\_\_ Non-fiction: \_\_\_ Poetry: \_\_\_ Drama: \_\_\_  
 History: \_\_\_ Philosophy: \_\_\_ Autobiography: \_\_\_ Biography: \_\_\_  
 Newspapers: \_\_\_ Magazines: \_\_\_

5. How often did you read them?

Daily: \_\_\_ 2 - 3 a week: \_\_\_ 1-2 a week: \_\_\_ once a week: \_\_\_ Never: \_\_\_

6. Which of these above mentioned did you read? Please specify
7. Was book discussions part of family conversation?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never
8. Were you encouraged to read the books?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never
9. Who encouraged you to read the most?  
 Mother: \_\_\_    Father: \_\_\_    Brother: \_\_\_    Sister: \_\_\_    Grandmother: \_\_\_  
 Grandfather: \_\_\_    Friend: \_\_\_    Teacher: \_\_\_    any other relative: \_\_\_
10. Were you ever scolded by family members for reading?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never
11. Were you ever interrupted by family members whilst reading?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never
12. Did any of your friends enjoy reading?  
 Yes                              No
13. Did they motivate you to read?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never
14. Were you ever interrupted or made fun of by friends for reading?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never
15. Did you had a library membership apart from the school library? Yes No
16. How often did you visit the library?  
 a. Once in a month                      \_\_\_\_\_  
 b. 2 – 3 in a month                      \_\_\_\_\_  
 c. Hardly                                      \_\_\_\_\_  
 d. Never                                        \_\_\_\_\_  
 e. Others: (Pls.specify)                      \_\_\_\_\_
17. Why did visit the library?  
 a. To read in a quiet atmosphere                      \_\_\_\_\_  
 b. To issue and return books                      \_\_\_\_\_  
 c. To meet friends                                      \_\_\_\_\_  
 d. To stay away from home for a short while                      \_\_\_\_\_  
 e. To impress parents                                      \_\_\_\_\_  
 f. To impress friends                                      \_\_\_\_\_

18. Which of the following do you like reading the most in general? Please give the preference in the scale of (1-most preferred, 2 much preferred, 3 preferred, 4 less preferred, 5 not at all preferred)

- I. Detective/Thrillers \_\_\_\_\_
- II. Horror \_\_\_\_\_
- III. Drama \_\_\_\_\_
- IV. Romance \_\_\_\_\_
- V. Autobiographies \_\_\_\_\_
- VI. Mythologies \_\_\_\_\_
- VII. Fantasy \_\_\_\_\_
- VIII. Philosophy \_\_\_\_\_
- IX. History \_\_\_\_\_
- X. Humor \_\_\_\_\_
- XI. Poetry \_\_\_\_\_
- XII. Short Stories \_\_\_\_\_
- XIII. Newspapers \_\_\_\_\_
- XIV. Magazines \_\_\_\_\_
- XV. Internet Blogs \_\_\_\_\_

19. Please mark the appropriate box in order to categorize your purpose/goal whilst choosing your specific reading material?

20. Do you have a favourite book? Yes No

21. Could you name it? \_\_\_\_\_

22. Do you have a favourite author? Yes No

23. Could you name him/her? \_\_\_\_\_

24. Do you read an author again whose books you have earlier read?  
 Always Often Sometimes Rarely Never

**III. Reading Habits: School**

25. Did you take library periods in school seriously?  
 Always Often Sometimes Rarely Never

26. Did the library periods encourage you to read books/develop reading habits?  
 Always Often Sometimes Rarely Never

27. Did any of your subject teachers motivate you to read on a particular topic or any other subjects?  
 Always Often Sometimes Rarely Never



28. Did your language teachers in school motivate you to develop reading habits?

Always                                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

29. Did you like reading your language text books in school?

Always                                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

30. Do you think that your school influenced your reading habits in a positive or negative manner? Positive: \_\_\_\_ Negative: \_\_\_\_

31. If your answer is positive, was it because of:

- a. Efficient teachers
- b. Good and interesting teaching methods
- c. Interesting textbooks
- d. Interesting learning atmosphere
- e. Any others \_\_\_\_\_

32. If your answer is negative, was it because of:

- a. Inefficient teachers
- b. Ineffective and dull teaching methods
- c. Boring textbooks
- d. Dull learning atmosphere
- e. Any others \_\_\_\_\_

#### IV. Reading Habits: University

33. Have your teachers at the university (besides your German teachers) motivated you to read outside the classroom?

Always                                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

34. Do you think university education influenced your reading habit in a positive or negative manner? Positive: \_\_\_\_ Negative: \_\_\_\_

#### V. Reading Habits: German

35. Since when have you been learning German? Please specify

36. Which skills in the order of preference do you find most important while learning a foreign language (e.g. German)? Please grade them as 1, 2, 3 and 4.

- a. Reading \_\_\_\_\_
- b. Writing \_\_\_\_\_
- c. Speaking \_\_\_\_\_
- d. Listening \_\_\_\_\_



37. What do you like reading in German outside the classroom? Please give the preference in the scale of (1-most preferred, 2 much preferred, 3 preferred, 4 less preferred, 5 not at all preferred)

- a. Novels \_\_\_\_\_
- b. Poems \_\_\_\_\_
- c. Drama \_\_\_\_\_
- d. Newspapers \_\_\_\_\_
- e. Magazines \_\_\_\_\_
- f. Literature in specific fields like:  
 Translation \_\_\_\_\_ Linguistics \_\_\_\_\_ History \_\_\_\_\_ Culture \_\_\_\_\_ Philosophy \_\_\_\_\_

38. Why do you read German? Please give the appropriate number as the reason against your answer (1-most important, 2-really important, 3-important, 4-less important, 5-not at all important)

- a. To improve the language: \_\_\_\_\_
- b. To relax: \_\_\_\_\_
- c. To be able to read and understand literature: \_\_\_\_\_
- d. To be able to read and understand philosophy: \_\_\_\_\_
- e. To be able to read and understand history: \_\_\_\_\_
- f. To gain a deeper insight in the my respective area of interest: \_\_\_\_\_
- g. To impress the teacher: \_\_\_\_\_
- h. To impress classmates/friends: \_\_\_\_\_
- i. To impress native speakers: \_\_\_\_\_

39. Did your German teachers motivate you to develop reading habit outside the classroom?

Always                                  Often                                  Sometimes                                  Rarely Never

40. Do you like reading German outside the classroom?

Always                                  Often                                  Sometimes                                  Rarely Never

41. Do you voluntarily read the authors mentioned in the classroom?

Always                                  Often                                  Sometimes                                  Rarely Never

42. Do you read other books related to the book you are presently reading to have a better understanding?

Always                                  Often                                  Sometimes                                  Rarely Never

43. Do you enjoy reading in German?

Always                                  Often                                  Sometimes                                  Rarely Never

44. Do you prefer reading German books in translation? Why? Yes      No

45. Do you read the German original only if the translation is not available?  
 Yes                      No

46. Which of the following difficulties do you face while reading in German and how often?

I find it difficult to understand the:	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
1. sentence structure					
2. sentence meaning					
3. word meaning					
4. text structure					
5. context					

47. Do you use dictionary while reading in German?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

48. Which dictionary do you prefer while reading in German?  
 Monolingual                      Bilingual

Why?

- Word meanings are given/can be easily comprehended
- Sentence examples are given
- It is easier to understand

49. Do you think that dictionaries distract/disturb while engaged in a reading process?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

**VI. Reading Habits: Problems**

50. Do you have difficulty in reading texts in Hindi?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

51. Do you have difficulty in reading texts in English?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

52. Do you think that English interferes with your reading in German?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

53. Do you think that your mother tongue interferes while reading in German?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

54. Do you prefer/find it easier reading on the internet?  
 Always                      Often                      Sometimes                      Rarely Never

**VII. Reading Habits: Opinions**

55. Do you think a high level of reading competence is necessary in life?

Yes                      No

(Mark appropriate answers)

→                      Success in professional life

→                      More knowledge

→                      To impress others

→                      Others: \_\_\_\_\_

56. How would you define the term "Reading competence"?

---

---

---

---

---

57. Do you think reading is boring or time consuming?

Yes                      No

अनुवाद : संजीव ठाकुर

बहुत समय पहले उत्तरी अफ्रीका में एक राजा था. उसके पान सब-कुछ था, सोना-चांदी, पत्नी-बच्चे, नौकर-चाकर...बस एक हो चीज़ नहीं थी, खुशी. उसकी समझ में नहीं आता था कि खुश रहने के लिए क्या किया जाए?

एक दिन राजा अपने नौकरों पर ही चिल्ला पड़ा, "मैं खुश क्यों नहीं रहता हूँ? मुझे खुश रहने के लिए क्या करना चाहिए?"

एक नौकर ने सलाह देते हुए कहा, "हुज़ूर! आप आकाश की ओर देखिए. आकाश में चांद और तारे कितने सुंदर दिखते हैं? आप उन्हें देखेंगे तो लगेगा कि ज़िंदगी कितनी अच्छी है."

"नहीं!" राजा गुस्से में बोला, "मैं उन्हें देखता हूँ तो मुझे और गुस्सा आता है. मैं उन्हें पा नहीं सकता इसलिए."

दूसरे नौकर ने कहा, "मेरे मालिक! आपको संगीत सुनना चाहिए. संगीत मनुष्य को खुश करता है. आप दिन-रात संगीत सुना करें."

राजा को इस बात पर और अधिक गुस्सा आया. उसने कहा, "तुम्हारे विचार और भी वाहियात हैं. मैं मानता हूँ कि संगीत अच्छी चीज़ है लेकिन सुबह से रात तक संगीत सुनना?...नहीं, नहीं, नहीं."

नौकर वहां से चले गए. राजा अपने कमरे में गुस्से से भरकर बैठ गया. थोड़ी ही देर में एक और नौकर अंदर आया. उसने कहा, "हुज़ूर, मैं आपको खुश रहने का एक उपाय बतलाता हूँ. मुझे उम्मीद है कि इससे आपका दुख ज़रूर दूर हो जाएगा."

राजा ने पूछा, "वह उपाय क्या है? बतलाओ?"

नौकर ने कहा, "बहुत ही आसान है. पहले आपको एक ऐसा आदमी ढूँढना चाहिए जो खूब खुश रहता हो. उस आदमी को कमीज़ उतारकर अगर आप पहन लेंगे तो खुशी अपने-आप आपके शरीर के अंदर चली जाएगी. आप खुश रहने लगेगे."

राजा को नौकर की यह सलाह पसंद आई. उसने अपने सिपाहियों को खुश आदमी की तलाश में भेज दिया. सिपाही यहां से वहां घूमते रहे. उन्हें कोई वैसा आदमी मिल ही नहीं रहा था.

एक दिन एक छोटे से गांव में उन्हें एक आदमी मिला. उसने दावा किया कि वह इस दुनिया का सबसे खुश आदमी है. सिपाही उस आदमी को लेकर राजा के पास आए. राजा ने तुरत उस आदमी को अंदर बुलाया. दरवाज़ा खुलते ही एक टिगना काला-सा आदमी मुस्कराते हुए अंदर आया.

राजा ने उसका स्वागत करते हुए कहा, "इधर आओ मेरे दोस्त! अपनी कमीज़ उतारकर मुझे दे दो!"

टिगना आदमी राजा के पास आया. राजा ने उसकी ओर देखा तो पाया कि दुनिया के उस सबसे खुश आदमी ने कोई कमीज़ ही नहीं पहन रखी थी!

बहुत समय पहले उत्तरी अफ्रीका में एक राजा था. उसके पास सब-कुछ था, सोना-चांदी, पत्नी-बच्चे, नौकर-चाकर...बस एक ही चीज़ नहीं थी, खुशी. उसकी समझ में नहीं आता था कि खुश रहने के लिए क्या किया जाए?

दूसरे नौकर ने कहा, "मेरे मालिक! आपको संगीत सुनना चाहिए. संगीत मनुष्य को खुश करता है. आप दिन-रात संगीत सुना करें."

नौकर ने कहा, "बहुत ही आसान है. पहले आपको एक ऐसा आदमी ढूंढना चाहिए जो खूब खुश रहता हो. उस आदमी को कमीज़ उतारकर अगर आप पहन लेंगे तो खुशी अपने-आप आपके शरीर के अंदर चली जाएगी. आप खुश रहने लगेंगे."

राजा ने पूछा, "वह उपाय क्या है? बतलाओ?"

राजा को नौकर की यह सलाह पसंद आई. उसने अपने सिपाहियों को खुश आदमी की तलाश में भेज दिया. सिपाही यहाँ से यहाँ घूमते रहे. उन्हें कोई वैसा आदमी मिल ही नहीं रहा था.

एक नौकर ने सलाह देते हुए कहा, "हुज़ूर! आप आकाश की ओर देखिए. आकाश में चांद और तारे कितने सुंदर दिखते हैं? आप उन्हें देखेंगे तो लगेगा कि जिंदगी कितनी अच्छी है."

राजा ने उसका स्वागत करते हुए कहा, "इधर आओ मेरे दोस्त! अपनी कमीज़ उतारकर मुझे दे दो!"

एक दिन राजा अपने नौकरों पर ही चिल्ला पड़ा, "मैं खुश क्यों नहीं रहता हूँ? मुझे खुश रहने के लिए क्या करना चाहिए?"

एक दिन एक छोटे से गांव में उन्हें एक आदमी मिला. उसने दावा किया कि वह इस दुनिया का सबसे खुश आदमी है. सिपाही उस आदमी को लेकर राजा के पास आए. राजा ने तुरंत उस आदमी को अंदर बुलाया. दरवाज़ा खुलते ही एक ठिगना काला-सा आदमी मुस्कराते हुए अंदर आया.

ठिगना आदमी राजा के पास आया. राजा ने उसकी ओर देखा तो पाया कि दुनिया के उस सबसे खुश आदमी ने कोई कमीज़ ही नहीं पहन रखी थी!

"नहीं!" राजा गुस्से में बोला, "मैं उन्हें देखता हूँ तो मुझे और गुस्सा आता है. मैं उन्हें पा नहीं सकता इसलिए."

राजा को इस बात पर और अधिक गुस्सा आया. उसने कहा, "हुज़ूर! विचार और भी दाखियात हैं. मैं मानता हूँ कि संगीत अच्छा चीज़ है लेकिन सुबह से रात तक संगीत सुनना... नहीं, नहीं, नहीं."

नौकर बलें तो चले गए. राजा अपने कमरे में गुस्से में गिरा. ठिगना आदमी को बुलाया. उसने कहा, "हुज़ूर, मैं आपको खुश रहने का एक उपाय बतलाता हूँ. मुझे उम्मीद है कि इससे आपका दुख ज़बर दूर हो जाएगा."

Example of a persuasive letter to a newspaper. English text ordering exercise.

Aus: <http://www.parapal-online.co.uk/exercises/ecotour.html> 25th March 2008

Correct text

Dear Sir,

As someone who has travelled through Asia on business and holiday I would like to give my opinion on tourism's environmental impact. Having visited Indonesia, Thailand and Malaysia I understand that tourism can bring money to developing countries. However, this money often goes into the pockets of foreign investors, and only rarely benefits local people. Furthermore, multinational hotel chains don't care about the surrounding nature when they build new hotels. This can cause many problems.

In view of these facts tourists can affect these countries in a more positive way if we are thoughtful. Firstly, when we visit these countries we should visit restaurants, bars and even hotels that are owned by local people. In addition, we can refuse to go to luxury hotels and therefore prevent them from becoming even larger. Most importantly we should check that any tours or excursions we take have little effect on nature. Finally, we can even attempt to change the behaviour of other tourists by sharing our opinions. If we follow these simple steps we can be sure that our pleasure is not causing any harm to people or places that we visit.

*The following are the main sections of a letter to the editor. Bring them in a proper sequence and rewrite the letter in a text form.*

1. Having visited Indonesia, Thailand and Malaysia I understand that tourism can bring money to developing countries.
2. In addition, we can refuse to go to luxury hotels and therefore prevent them from becoming even larger.
3. Firstly, when we visit these countries we should visit restaurants, bars and even hotels that are owned by local people.
4. In view of these facts tourists can affect these countries in a more positive way if we are thoughtful.
5. Finally, we can even attempt to change the behaviour of other tourists by sharing our opinions.
6. If we follow these simple steps we can be sure that our pleasure is not causing any harm to people or places that we visit.
7. However, this money often goes into the pockets of foreign investors, and only rarely benefits local people.
8. Most importantly we should check that any tours or excursions we take have little effect on nature.
9. Dear Sir, as someone who has travelled through Asia on business and holiday I would like to give my opinion on tourism's environmental impact.
10. Furthermore, multinational hotel chains don't care about the surrounding nature when they build new hotels. This can cause many problems.

## B. Daxing Chen: Gnädige Frau

---

### Leseverstehen

»Gnädige Frau, erlauben Sie mir, mich bei Ihnen zu erkundigen, wie gehe ich, wenn ich nach P... Psch... Pschörrstraße gehen möchte?«

»Wie meinen Sie?« Die Dame, die ich frage, zeigt im ersten Moment eine ganz verwirrte und hilflose Miene. Ich bin schon einen Monat hier. Heute möchte ich meinen Bekannten in dieser P..., ja Psch...örrstraße besuchen. Aber als ich aus der U-Bahn-Station herausgekommen bin, habe ich die Orientierung total verloren. Es ist ganz anders als in meiner Heimatstadt, wo alles symmetrisch eingerichtet ist. Mein Stadtplan hat mir auch nicht viel helfen können, weil ich nicht einmal weiß, wo ich bin. So bin ich auf die Idee gekommen, diese vorbeigehende Dame zu fragen. Dazu habe ich gar keine Hemmungen, weil ich mich in allen deutschen Frageformen gut auskenne.

»Ich meine, gnädige Frau, wie begeben Sie mich zur Pschörrstraße?« Die Dame sieht mich ungläubig an, ohne mir eine Antwort zu geben. Ich wundere mich, warum diese Dame mein buchstäblich korrektes Deutsch nicht verstehen kann!

»Ach, Sie wollen zur Pschörrstraße?« sagt sie schließlich. Sie macht eine ganz ernste Miene, »gnädiger Herr, gestatten Sie mir, auf Ihre Frage einzugehen. Sie mögen bitte die nächste Straßenkreuzung überqueren und dann nicht nach rechts, sondern nach links abbiegen, so werden Sie in zehn Minuten an Ihrem Ziel sein.«

Ein Gefühl voller Stolz erfüllt mich: Schon auf Anhieb ist es mir mit den deutschen Kenntnissen, die ich in meiner Heimat erworben habe, gelungen.

»Ha, ha, ha...« Ein schallendes Lachen hat mich aus meinem Glücksgefühl aufgeschreckt. Einige Passanten krümmen sich vor Lachen. Ich bin ganz verwirrt. Und sogar die Dame lacht mit! Worüber lachen sie denn? In meiner Heimat fragt man doch auf diese Art und Weise eine vornehme Fremde nach dem Weg, und außerdem steht das alles ganz korrekt in meinem Buch. Ich stehe fassungslos da und habe vergessen, wie ich zu dieser P... P...straße gehen soll.

Erklärung

auf Anhieb: beim ersten Versuch, sofort

---

18 Lektion 2

Aus: Wege durchs Buch: Deutsch als F  
(Orig.) Dietrich Eggens



## Daxing Chen: Gnädige Frau

„Ich meine, gnädige Frau, wie begeben Sie sich zur Pschörrstraße?“ Die Dame sieht mich ungläubig an, ohne mir eine Antwort zu geben. Ich wundere mich, warum diese Dame mein buchstäblich korrektes Deutsch nicht verstehen kann! „Gnädige Frau, erlauben Sie mir, mich bei Ihnen zu erkundigen, wie gehe ich, wenn ich nach P...Psch...Pschörrstraße gehen möchte?“

„Wie meinen Sie?“ Die Dame, die ich frage, zeigt im ersten Moment eine ganz verwirrte und hilflose Miene. Ich bin schon einen Monat hier. Heute möchte ich meinen Bekannten in dieser P..., ja Psch... örrstraße besuchen. Aber als ich aus der U-Bahn-Station herausgekommen bin, habe ich die Orientierung total verloren. Es ist ganz anders als in meiner Heimatstadt, wo alles symmetrisch eingerichtet ist. Mein Stadtplan hat mir auch nicht viel helfen können, weil ich nicht einmal weiß, wo ich bin. So bin ich auf die Idee gekommen, diese vorbeigehende Dame zu fragen. Dazu habe ich gar keine Hemmungen, weil ich mich in allen deutschen Frageformen gut auskenne.

Ein Gefühl voller Stolz erfüllt mich: Schon auf Anhieb ist es mir mit den deutschen Kenntnissen, die ich in meiner Heimat erworben habe, gelungen.

„Ha, ha,ha...“. Ein schallendes Lachen hat mich aus meinem Glücksgefühl aufgeschreckt. Einige Passanten krümmen sich vor Lachen. Ich bin ganz verwirrt. Und sogar die Dame lacht mit! Worüber lachen sie denn? In meiner Heimat fragt man doch auf diese Art und Weise eine vornehme Fremde nach dem Weg, und außerdem steht das alles ganz korrekt in meinem Buch. Ich stehe fassungslos da und habe vergessen, wie ich zu dieser P...P...straße gehen soll.

„Ach, Sie wollen zur Pschörrstraße?“ sagt sie schließlich. Sie macht eine ganz ernste Miene, „gnädiger Herr, gestatten Sie mir, auf Ihre Frage einzugehen. Sie mögen bitte die nächste Straßenkreuzung überqueren und dann nicht nach rechts, sondern nach links abbiegen, so werden Sie in zehn Minuten an Ihrem Ziel sein.“