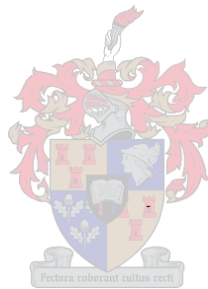


Leseprobleme fremdsprachiger Studenten mit deutscher Literatur des 20. Jahrhunderts

Eine empirische Untersuchung

von

Sabine Böhlke



**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in die Lettere en Wysbegeerte aan die Universiteit van Stellenbosch.**

Studieleier: Prof. Rainer Kussler

Desember 1989

VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Geldelike bystand gelewer deur die Instituut vir Navorsingsontwikkeling van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie publikasie uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe geraak is, is die van die outeur en moet nie noodwendig aan die Instituut vir Navorsingsontwikkeling of die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing toegeskryf word nie.

INHALTSVERZEICHNIS

Band 1: Darstellung

1. ANLASS UND ZIEL	1
2. THEORETISCHE VORAUSSETZUNGEN	3
2.1 Leseprobleme aus rezeptionstheoretischer Sicht	3
2.2 Was ist "Textverständnis"? Zur Forschungslage	4
2.2.1 Grundbedingungen von Textverständnis	6
2.2.1.1 Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern	6
2.2.1.2 Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen	7
2.2.1.3 Die Fähigkeit, der Struktur und der Gliederung des Textes zu folgen	8
2.2.1.4 Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben	8
3. DIE FRAGEBÖGEN	10
3.1 Wie mißt man Textverständnis?	10
3.1.1 Mehrfach-Wahl-Antworten-Test	10
3.1.2 Cloze procedure	10
3.1.3 "Offene" Fragen	11
3.1.4 Semantisches Differential	11
3.2 Versuchsgruppen und situative Bedingungen	12
3.3 Form und Inhalt der Fragebögen	13
4. AUSWERTUNG DER DATEN (vgl. Band 2, S. 22f.)	15
4.1 Böll: Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral	16

4.2 Kaschnitz: Zum Geburtstag	18
4.3 Altube-Scheuffelen: Von Hüben und Drüben	22
Exkurs: Zur Verständlichkeit von Texten	24
4.4 Naoum: Sindbads letzte Reise. Ein Märchen	26
4.5 Frischmuth: Die Klosterschule	28
4.6 Böll: Die verlorene Ehre der Katharina Blum	31
4.7 Borchert: Draußen vor der Tür	34
4.8 Andersch: Sansibar oder der letzte Grund	37
4.9 Hesse: Die Morgenlandfahrt	39
4.10 Mann: Mario und der Zauberer	41
4.11 Kafka: Kleine Fabel	44
5. ERGEBNISSE	47
5.1 Textauswahl	48
5.2 Interpretation und Spielraum	50
5.3 Vorwissen	51
6. LITERATURVERZEICHNIS	53

Band 2: Dokumentation

Anlage 1: Übersichtsplan Deutsch 178 (1988)	1
Anlage 2: Die Fragebögen	2
Anlage 3: Auswertung der Fragebögen	22
3a) Böll: Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral	22
3b) Kaschnitz: Zum Geburtstag	29
3c) Altube-Scheuffelen: Von Hüben und Drüben	35
3d) Naoum: Sindbads letzte Reise. Ein Märchen	46
3e) Frischmuth: Die Klosterschule	51
3f) Böll: Die verlorene Ehre der Katharina Blum	64
3g) Borchert: Draußen vor der Tür	72
3h) Andersch: Sansibar oder der letzte Grund	84
3i) Hesse: Die Morgenlandfahrt	90
3j) Mann: Mario und der Zauberer	93

3k) Kafka: Kleine Fabel	100
Anlage 4: Semantisches Differential	
4a) Fragebögen	105
4b) Systematisierte Listen	112
4c) Graphische Darstellungen der Auswertungen	124

1. ANLASS UND ZIEL DER ARBEIT

“... Und wenn ich dann endlich mit dem Lexikonwälzen fertig bin, kann ich immer noch nichts mit dem Text anfangen ...” - Aussage eines frustrierten Studienanfängers, der in bezug auf Schwierigkeit beim Lesen deutscher Texte kein Einzelgänger ist.

Immer wieder hört man von Studienanfängern am Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch, daß sie die vorgeschriebenen Texte nicht verstünden. Studienanfänger haben Leseprobleme. Diese Tatsache ist seit längerem bekannt und auch schon, punktuell, untersucht worden, z.B. von Kußler (1976, 1980a).

Das Ziel des Deutschen Seminars liegt darin, die Studierenden zu interkultureller Kommunikation zu befähigen. Deutsche Sprache und Literatur werden zu diesem Zweck unter fremdkulturellem Aspekt vermittelt [vgl. Informationsblatt, Universität Stellenbosch - Deutsches Seminar]. Die Studenten müssen also, wenn sie das Unterrichtsziel erreichen sollen, befähigt werden, deutsche Texte lesend mühelos zu verstehen. Die Lesefähigkeit der Studierenden kann jedoch nur verbessert werden, wenn sie bekannt ist, d.h. wenn die tatsächlich vorhandenen Leseprobleme erfaßt sind. Deshalb setzt es sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, den tatsächlichen Stand der Lesefähigkeit von Studienanfängern zu ermitteln und daraus Rückschlüsse auf ihre Leseprobleme ziehen.

Diese Zielsetzung läßt sich lehrtheoretisch genauer begründen. Die Lehrtheorie (vgl. z.B. Schulz 1970) geht davon aus, daß Lehren eine Veränderung der Lernenden bezweckt. Der gegebene Zustand (IST-Zustand) der Lernenden soll verändert werden zu einem erstrebten Zustand (SOLL-Zustand). Dieser SOLL-Zustand ist das Unterrichtsziel. Im vorliegenden Fall stimmt der IST-Zustand überein mit der anfänglichen Lesefähigkeit der Studienanfänger, d.h. mit dem Verständnis gegebener Texte, das sie ohne unterrichtliche Beeinflussung zu erreichen imstande sind. Dem SOLL-Zustand entspreche ein angemessenes Verständnis dieser Texte unter fremdkulturellem Aspekt. Um bestimmen zu können, ob und inwiefern dieses Lehrziel in der gegebenen pädagogischen Situation zu erreichen ist, muß der IST-Zustand möglichst genau ermittelt werden. Die unterrichtlichen Maßnahmen zur Hinführung auf das Unterrichtsziel sind nur von diesem IST-Zustand her sinnvoll zu bestimmen, und alle weitere Unterrichtsplanung hängt von dieser Bestimmung ab.

Das Programm des ersten Studienjahrs am Deutschen Seminar besteht aus einem zweiteiligen Kurs (eine zweistündige Vorlesung und ein dreistündiges Seminar pro Woche), in dem Sprache, Literatur und Kultur des 20. Jahrhunderts integrativ vermittelt werden sollen. In der Vorlesung werden Fachbegriffe

(Fremde, Kultur, Rezeption usw.) eingeführt sowie landeskundliches und historisches Wissen bereitgestellt. Im Seminar wird ausgewählte Literatur des 20. Jahrhunderts (vgl. Band 2, Anlage 1) chronologisch rückläufig und unter thematischem Aspekt erarbeitet. Der Übersichtsplan (Anlage 1) zeigt, welche Texte unter welchen Themen 1988 gelesen wurden. Borcherts Drama "Draußen vor der Tür" wurde z.B. unter dem Thema "Nachkriegszeit" behandelt. Informationen, die zum Verständnis dieses Textes nötig sind, werden in der Vorlesung vermittelt oder im Seminar durch Zusatzmaterialien bereitgestellt und besprochen. Trotzdem haben viele Studenten zum Teil beträchtliche Verstehensschwierigkeiten mit den Texten.

Im Hinblick auf diese Problematik will die vorliegende Arbeit den IST-Zustand von Studienanfängern in bezug auf ihr Verständnis ausgewählter Texte des 20. Jahrhunderts ermitteln. Es ist die erste Untersuchung, die alle Texte der vorgeschriebenen Lektüre eines Jahrganges erfaßt. Ähnliche Untersuchungen wurden u.a. von Frey (1974), Conrady (1976), Spillner (1976) und Faulstich (1976) gemacht.

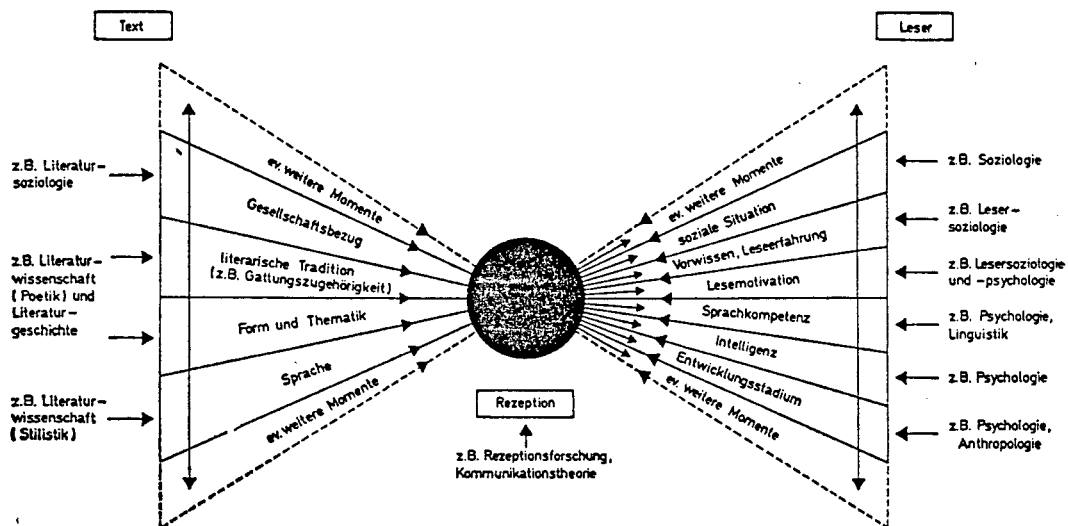
Zuerst wird der Begriff "Textverständnis" genauer bestimmt. Dann werden die Techniken erläutert, mit denen das Textverständnis der Probanden erhoben wird. Von den Erhebungsergebnissen her werden schließlich Rückschlüsse auf Art und Umfang der Leseprobleme gezogen und Maßnahmen zu ihrer Lösung erwogen.

2. THEORETISCHE VORAUSSETZUNGEN

2.1 LESEPROBLEME AUS REZEPTIONSTHEORETISCHER SICHT

Was bedeutet die alte Erfahrung, daß verschiedene Leser den gleichen Text meist in einer um individuelle Nuancierung voneinander abweichenden Weise verstehen? Sie bedeutet, daß kein Text eine (seine) Bedeutung hat, sondern daß der Leser diese Bedeutung, aufgrund persönlicher Wertvorstellungen und Kenntnisse, die er sich im Laufe seines Lebens erworben hat, herstellt. Im Leseakt modeln diese Vorstellungen und Kenntnisse die Textaussage im Sinne der eigenen Verstehensgewohnheiten um, sie steuern also den Rezeptionsprozeß.

Rezeption wird hier, nach Heuermann et al. (1973:18, 1975:93f.), beschrieben als ein Prozeß, in dem Eigenschaften eines Lesers (z.B. Sprachkompetenz, Vorwissen, Leseerfahrung) und Eigenschaften eines Textes (z.B. Thematik, Sprachstand, Gesellschaftsbezug) konvergieren.



Die Konstituenten auf der Leserseite und die auf der Textseite stehen zueinander in "einem Verhältnis variabler Interdependenz ... und in ihrer Wirkung auf die Rezeption im Verhältnis unterschiedlicher Determinanz" (Heuermann et al. 1975:94). Daher müssen, wenn man Rückschlüsse auf

Leseprobleme ziehen will, die relevanten Lesereigenschaften stets im Hinblick auf die sie verursachenden Texteneigenschaften untersucht werden.

Rezeption ist nach diesem Modell also ein Prozeß, der durch verschiedene wechselseitig aufeinander bezogene Faktoren von Text und Leser bestimmt wird und dessen Produkt ein bestimmtes "Verständnis" des jeweiligen Textes ist. Bei diesem "Textverständnis" kann es sich auch um "Nicht-Verständnis" oder "Falsch-Verständnis" handeln; es ist im Sinne der Lehrtheorie (vgl. z.B. Schulz 1970) ein IST-Zustand. Um ein angemessenes Textverständnis zu erreichen, benötigt ein Leser bestimmte Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten werden im folgenden ausführlicher dargestellt.

2.2 WAS IST "TEXTVERSTÄNDNIS"? ZUR FORSCHUNGSLAGE

Forschungen zum Textverständnis beginnen um die Jahrhundertwende in Amerika. Sie beruhen zunächst auf subjektiven Beobachtungen, werden jedoch nach und nach durch empirische Daten abgesichert. Anfangs gilt die Hypothese E.L. Thorndikes (1917, vgl. Spearritt 1972:92), Textverstehen sei im Grunde das Resultat eines einzigen Denkprozesses ("reasoning"). Im Laufe der Zeit setzt sich dann immer mehr die Auffassung durch, daß **verschiedene** Teilfähigkeiten ("subskills") Textverständnis begründen. Das umfangreichste Datenmaterial wird von Davis (1972) erhoben und aufgearbeitet. Aufgrund seiner "Cooperative Reading Comprehension Tests" (Davis 1964) identifiziert er neun verschiedene Fertigkeiten, die er an Schulkindern und Collegestudenten mehrmals überprüft. Durch eine Faktorenanalyse dieser Daten (Davis 1972:663) bestimmt er schließlich fünf Fähigkeiten als die wichtigsten Teilfähigkeiten:

- a) Kenntnis der Wortbedeutung [knowledge of word meaning];
- b) Konzentration auf die "wörtliche" Bedeutung des Textes ohne Berücksichtigung von Implikationen [concentration

on literal sense meaning (without consideration of implications)];

- c) schlußfolgerndes Denken während des Lesens [reasoning in reading];
- d) die Fähigkeit, der Struktur und der Gliederung des Textes zu folgen [following the structure of a passage];
- e) Identifizierung der Stimmung und der literarischen Techniken des Autors [recognizing a writer's purpose, attitude, tone and mood].

Spearritt (1972:109) analysiert die Daten von Davis anhand der "maximum likelihood factor analysis" erneut und erhält vier Teilfähigkeiten:

- a) die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern [knowledge of word meanings];
- b) die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen [reasoning in reading];
- c) die Fähigkeit der Struktur und der Gliederung des Texten zu folgen [following the structure of a passage]; und
- d) die Fähigkeit, die Intentionen des Autors zu erkennen [recognizing the mood and literary techniques of a writer].

Als wichtigste Teilfähigkeit erweist sich dabei die Wortkenntnis. Punkt d) kann meiner Meinung nach allenfalls für Sachtexte gelten. Literarische Texte würden bei dem Versuch, die Intention des Autors zu erkennen, ihre grundsätzliche Bedeutungsvielfalt verlieren. Denn laut Leibfried (1972:317f.) ist die Intention des Autors nur zu bestimmen, wenn diese mit der Textintention übereinstimmt; der Text kann "anders aufgefaßt werden ... als ihn der Autor auffaßt", ohne daß damit "der Horizont des Textes verfehlt werden muß. Der Text kann innerhalb einer bestimmten Breite möglicher Deutungen realisiert werden, wobei die Auffassung des Autors nur eine von vielen ist."

Nach Groebens (1982:23) Einschätzung stellt Spearritts Untersuchung "einen vorläufigen Schlußpunkt der induktiven Erforschung von Teilfähigkeiten

des Textverständnisses dar". Deshalb halte ich mich bei der Bestimmung des Begriffs "Textverständnis" an Spearritts Ergebnisse, ersetze aber, Leibfried folgend, Teilfähigkeit (d) (die Fähigkeit, die Intention des Autors zu erkennen) durch die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben.

2.2.2 Grundbedingungen von Textverständnis

2.2.2.1 Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

Rezipiert ein Leser einen Text, vereinfacht er ihn, indem er ihn unbewußt aus der literarischen Sprache in "normale" Umgangssprache übersetzt. Steinmetz (1974:79) nennt diesen Prozeß die "Normalisierung des Textsinns". Laut Heiner Willenberg (1981:249) stehen "in literarischen Texten an zentralen Stellen des Aufbaus selten lexikalische Raritäten, es sind vielmehr unbekannte Voraussetzungen und Verweise, die eine größere Weltkenntnis verlangen." Auch Groeben (1972:145) sieht die Schwierigkeit des Verstehens literarischer Texte darin, daß literarische Sprache "nicht-kommunikativ, vieldeutig, assoziativ aufgeladen, tendenziell alogisch" ist. Selbst wenn der fremdsprachliche Leser meint, er kenne bzw. verstehe die Bedeutung eines bestimmten Wortes, besteht die Möglichkeit, daß dieses Wort, vom Kontext her, eine andere Konnotation (oder Verwendung) hat. Oft weisen sogar denotativ identische Lexeme in zwei Sprachen signifikante konnotative Unterschiede auf. Diese Konnotationen sind sozio-kulturell determiniert und deshalb schwer zu vermitteln. Werner (1984:26) unterscheidet in der Sprache zwischen wörtlicher (denotativer) Bedeutung, die er "Wahrnehmungsbotschaft" nennt, und symbolischer (konnotierbarer) Bedeutung, die er als "kulturelle Botschaft" bezeichnet.

Sollte die vorliegende Untersuchung zu dem Ergebnis kommen, daß die Studienanfänger keine oder eine nur unzureichende Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern haben, so würde das bedeuten, daß (deutsche) Texte bei ihnen nur eine "gedämpfte" (Heuermann/Hühn 1983:199) kognitive und affektive Wirkung erzeugen oder überhaupt nicht verstanden werden. Ebenso ist es möglich, daß, wenn die Studienanfänger eine unzureichende Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern haben, ihr Leseproblem ein nicht genügend differenzierter Wortschatz ist, oder daß sie

nicht mitdenken, z.B. nicht dazu fähig sind, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen.

2.2.2.2 Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Während des Verstehensprozesses erschließt der Rezipient Wortbedeutung sowie elementare Aussageeinheiten (Propositionen). Der Satz "In einer bürgerlichen Familie wird einem fremden Buben eine Geburtstagsfeier vorbereitet." (Kaschnitz 1981:20) enthält die Aussageeinheiten

"Die Familie ist bürgerlich."

"Der Bube ist fremd."

"Die Familie bereitet dem Buben eine Geburtstagsfeier vor."

Ausgehend von diesen im Text gegebenen Propositionen erschließt der Leser selbständig neue Propositionen (Inferenzen). Diese Propositionen können vom Autor intendiert sein, oder aber der Leser erschließt sie, indem er, vom Text ausgehend, an sein eigenes Wissen anknüpft. Zum Beispiel "Die Familie ist bürgerlich". Den Ausdruck "bürgerlich" verbindet der Rezipient eventuell positiv mit Traditionsbewußtheit, guter Moral oder aber negativ mit Spießbürgertum. Indem er sich so ein Bild von der Familie macht, stellt er neue Propositionen auf. Der fremdsprachige Leser kann bei dem Erschließen neuer Propositionen Fehler machen, deren er sich nicht bewußt ist, da es "Schemata" gibt, die kulturell normiert sind. Ein Schema ist eine Wissensstruktur, die typische Zusammenhänge eines Realitätsbereichs abbildet (vgl. Groeben 1982:47). Das Schema "Hochzeit" bedeutet für manche Kulturen, daß ein Mann oder eine Frau sich einen Ehepartner "aussucht", während in anderen Kulturen der Ehepartner von den Eltern bestimmt wird. Unbewußt kann der fremdsprachliche Leser einem Text in der Fremdsprache Schemata seines eigenen Kulturbereichs unterlegen. Wenn diese Schemata nicht übereinstimmen, wird der propositionale Inhalt mißverstanden, und es werden falsche Schlußfolgerungen gezogen.

Wenn der Leser nicht zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen fähig ist, dann bedeutet das, daß er weder die Bedeutung unbekannter Wörter noch neue Propositionen erschließen kann. Damit ist ihm auch der Weg zur Sinnkonstitution versperrt.

2.2.2.3 Die Fähigkeit, der Struktur und der Gliederung des Textes zu folgen

Nach Groeben (1982:40) wird die Textbasis seit Anfang der siebziger Jahre propositional in Form der Prädikat-Argument-Struktur beschrieben. Die Propositionen können gegebenenfalls in hierarchischen Zusammenhängen stehen. So ist in dem Satz "Die reiche Frau sagt, daß sie hungrig sei." die Proposition "die Frau ist hungrig" der Proposition "die Frau sagt..." untergeordnet. Propositionen werden je nach Hierarchieebene besser oder schlechter behalten. (Kintsch, vgl. Groeben 1982:41).

Textverarbeitung ist aber nicht nur ein hierarchischer, sondern auch ein sequentieller Organisationprozeß. Zum Beispiel werden Propositionen der dritten Hierarchieebene auch dann nicht besser erinnert, wenn sie am Anfang stehen (Groeben 1982:42). Für das oben angeführte Beispiel bedeutet das, daß der Rezipient sich eher daran erinnern wird, daß die Frau etwas sagt, als daß sie reich ist. Die Fähigkeit, der Struktur und der Gliederung des Textes zu folgen, besteht also darin, die Propositionen zu organisieren. Um den Prozeß der Organisation von Propositionen zu vereinfachen, führte van Dijk (vgl. Groeben 1982:43) globalere Textstrukturen (Makro- und Mikrostrukturen) ein. Makrostrukturen bestehen aus übergeordneten Strukturen, die durch Auslassen, Generalisieren, Selegieren, Konstruieren oder Integrieren aus Mikrostrukturen herauskristallisiert werden. Eine Mikrostruktur ist zum Beispiel: "Versucht ein Mann sich euch zu nähern, in welcher Absicht es auch sein möge - in geschlossenem Raum oder im Freien -, senkt vorerst den Blick, ihr gewinnt dadurch Zeit, nachzudenken" (Frischmuth 1979:35). Die Makrostruktur, die durch Selektion entsteht, ist: "Versucht ein Mann sich euch zu nähern, senkt den Blick."

Es ist sehr schwierig, die Fähigkeit zu testen, ob ein Leser der Textstruktur und -gliederung zu folgen vermag, weil die Beschreibung der Textbasis auf Propositionsebene sehr aufwendig und kompliziert ist. Deshalb wurde diese Fähigkeit bei einigen Texten nicht berücksichtigt.

2.2.2.4 Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Literarische Texte bieten dem Leser meistens mehr Verstehensspielräume als pragmatische Texte, deren Bedeutung eindeutiger festgelegt ist. In literarischen Texten gibt es "Unbestimmtheitsstellen" (Ingarden, vgl. Leibfried 1976:84), die der Leser konkretisiert, also von seinem subjektiven Verständnis her ausfüllt, so daß sie "Sinn" machen. Damit sie Sinn machen, muß er in einem bestimmten

Kontext adäquate, vollständige Konzepte generieren. Wenn der Leser einen Text konkretisiert, heißt das, daß er ihn aktualisiert, ihn mitvollzieht und auf ihn reagiert. Mitvollziehen kann er den Text erst, wenn er ihn in seiner Grundstruktur versteht. Man kann deshalb annehmen, daß der Leser, wenn er dem Text einen Sinn geben kann, auch die anderen Teilfähigkeiten, die Textverständnis voraussetzt, beherrscht.

Besitzt der Leser, im Hinblick auf einen gegebenen Text, die unter 2.2.2.1 - 2.2.2.4 genannten Fähigkeiten, die hier als Voraussetzungen für Textverständnis gelten, dann darf angenommen werden, daß er den Text versteht. Damit ist aber noch nicht bekannt, wie er den Text versteht und aufgrund welcher Faktoren er ihn so versteht.

Anhand von Beispielen soll hier kurz erläutert werden, wie die Grundbedingungen des Textverständnisses mit den im Modell von Heuermann et al. dargestellten Leser- und Textmerkmalen verbunden sind. Die Grundbedingungen des Textverständnisses stellen dar, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Leser haben muß, um einen Text zu verstehen. Die Prozesse des Verstehens verlaufen in Abhängigkeit von den Leser- und Texteigenschaften. Die "Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern" ist zum Beispiel abhängig von der Sprachkompetenz. Bei muttersprachlichen Lesern ist die Sprachkompetenz wiederum abhängig von ihrer sozialen Situation. Da die Sprachausbildung der fremdsprachlichen Leser meistens nur von der Schule geprägt ist, ist die Sprachkompetenz des fremdsprachlichen Lesers eher abhängig von seiner Intelligenz oder Motivation, als von seiner sozialen Situation (vgl. Heuermann et al. 1975:103). Das Vorwissen beeinflusst alle vier Grundbedingungen des Textverständnisses. Von seinem Vorwissen hängt es zum Beispiel ab, ob der Leser die "kulturelle Botschaft", die ein Wort haben mag, versteht, ob er "richtige" neue Propositionen erschließt usw.

Besitzt ein Leser nicht alle vier Fähigkeiten, die Textverständnis begründen, dann kann er keinen Text verstehen ("Nicht-Verständnis"). Wenn er aber zum Beispiel das angemessene Vorwissen nicht besitzt, um einen Text zu verstehen, führt dieses zum "Falsch-Verständnis" (im Gegensatz zum "optimalen Verständnis").

Nachdem der Begriff "Textverständnis" bestimmt worden ist, sollen im folgenden Verfahren zur Messung von Textverständnis dargestellt werden.

3. DIE FRAGEBÖGEN

3.1 WIE MIßT MAN TEXTVERSTÄNDNIS ?

Textverständnis objektiv und genau zu messen, ist nur begrenzt möglich und auch dann schwierig. Eine Messung gilt als genau, wenn sie gültig und verlässlich ist. Sie ist gültig, "wenn das Instrument tatsächlich das mißt, was es messen soll" (Conrady 1976:59). Sie ist verlässlich, wenn die formale Genauigkeit des Verfahrens überprüft ist. Weil die zu messende Sache sich verändert (z.B. unter dem Einfluß des Meßgeräts), ist laut Conrady (1976:59) ein Instrument dann verlässlich, "wenn es bei aufeinanderfolgenden Messungen zumindest tendenziell gleiche Ergebnisse zeigt". Die meisten Verfahren zur Messung des Textverständnisses zielen auf die Grundoperationen des Wiedererkennens und des Einsetzens. Deshalb wurden bisher vor allem Multiple-choice-Tests (Mehrfach-Wahl-Antworten-Tests) und Cloze-procedure-Tests (Lückentests) eingesetzt (vgl. Groeben 1982:58f).

3.1.1 Mehrfach-Wahl-Antworten-Test

Bei dem Mehrfach-Wahl-Antworten-Test werden Fragen zum Textinhalt gestellt und Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Der Proband soll die richtige Antwort wiedererkennen und ankreuzen. Da ein Mehrfach-Wahl-Antworten-Test objektiv auszuwerten ist, wird dieses Testverfahren häufig verwendet (z.B. der Davis Reading Test und der Iowa Silent Reading Test usw. sind Mehrfach-Wahl-Antworten-Verfahren; vgl. Groeben 1982:60). Ein Mehrfach-Wahl-Antworten-Test kann zur Prüfung jeder der oben genannten Teilfähigkeiten eingesetzt werden.

3.1.2 "Cloze procedure"

Bei der "cloze procedure" handelt es sich um ein Einsetz- oder Ergänzungsverfahren, das ursprünglich als verbesserte Lesbarkeitsprüfung gedacht war (vgl. Faulstich 1976:82). Laut Taylor (1953, vgl. Faulstich 1976:82) beruht es auf der Fähigkeit und Neigung des Menschen, "to complete a familiar but not-quite-finished-pattern to see a broken circle as a whole one, for example, by mentally closing up the gaps." Ursprünglich wurde bei diesem Test jedes fünfte Wort des Textes ausgelassen, das der Proband dann einzusetzen hatte. Die Form der "cloze procedure" eignet sich nicht zur Messung des Textverständnisses, da der "sprachlich - semantische Kontext so stark wirksam ist, daß durch Schlußfol-

gerungen etc. auch ohne Textkenntnis nahezu gleich häufig richtige Einsetzungen erzielt werden können wie nach der Lektüre des Textes" (Groeben 1982:69). In der vorliegenden Untersuchung wurden "cloze procedure"-Tests nicht auf jedes fünfte Wort beschränkt, sondern auf Inhaltsworte (Wörter mit "Referenz"-Bedeutung), so daß die Textlücken nur auf Grund von Textkenntnis richtig gefüllt werden konnten.

3.1.3 "Offene" Fragen

Zur Messung des Textverständnisses eignen sich auch "offene" Fragen. Die "offene" Frage erfordert vom Probanden eine eigenformulierte Antwort. Die Antworten werden anschließend nach bestimmten Kategorien [vgl. Band 2, Anlage 2 (S.22f.)] ausgewertet. "Offene" Fragen können jede der oben genannten vier Teilfähigkeiten prüfen. Der Vorteil der "offenen" Fragen ist, daß sie einen individuell genauen Eindruck vom Textverständnis eines Probanden bieten.

3.1.4 Semantisches Differential

Am Ende des 1. Semesters schätzten die Probanden alle bis dahin gelesenen Texte nach einem semantischen Differential [vgl. Band 2, Anlage 4 (S.105f.)] ein. Arndt (1978:15) beschreibt die "Semantic Differential Technique" als ein Verfahren, das "die konnotative Bedeutung eines gegebenen Begriffs mit Hilfe von bipolaren Skalen mit sieben Zwischenräumen (...) in drei Dimensionen analysiert". In der vorliegenden Untersuchung wurden in Anlehnung an Zobel (1981:117f.) fünf Zwischenräume und sechs Dimensionen angesetzt und je Dimension vier Wortpaare zu einer randomisierten Liste zusammengestellt. Die Probanden sollten ankreuzen, wo auf der Skala der gegebene Text zu plazieren sei. Bei der Auswertung wurden die Angaben der Probanden in eine systematisierte Liste übertragen [vgl. Band 2, Anlage 4b (S.112f.)]. Die ausgewerteten Ergebnisse werden im Anhang graphisch dargestellt [vgl. Band 2, Anlage 5 (S.124)].

Aus ihnen läßt sich die Einstellung der Probanden den Texten gegenüber ableiten. Diese Einstellung kann die Rezeption stark beeinflussen. Nach Heuermann et al. (1973:22) ist das Interesse des Lesers am Text ausschlaggebend für "jene Wirkungen, die durch Qualität und Intensität des Rezep-

tionsvorgangs verursacht sind und deren Erwartung in Form von Primärmotivationen den Leser überhaupt zur Lektüre anregen".

3.2 VERSUCHSGRUPPEN UND SITUATIVE BEDINGUNGEN

Als geeignetste Art der Erhebung, schien "die schriftliche Befragung unter Anwesenheit eines oder mehrerer Interviewer" (Kolb 1971:69). So konnten alle Studienanfänger zu festgelegten Zeiten erreicht werden, und die Erhebungen konnten in verhältnismäßig kurzer Zeit mit wenig Aufwand durchgeführt werden. Ein weiterer Vorteil der schriftlichen Befragung im Vergleich zur mündlichen Befragung ist, daß subjektive Faktoren, die das Verhältnis zwischen dem Interviewer und dem Probanden beeinflussen können, ausgeschaltet werden. Zu diesen Faktoren zählt Kolb (1971:72): Auftreten und Gebaren, Formulierung der Fragen, Auswirkung der Einstellung des Interviewers auf den Gegenstand, Auswirkung der Erwartung des Interviewers auf die Antworten der Probanden und unterschiedliche Aufzeichnung von Daten.

Die Versuchsgruppe bestand aus 39 Deutschstudenten des ersten Jahrgangs, die nach einer 4- bis 5 jährigen Schulausbildung im Fach Deutsch die Matrikprüfung in Deutsch als Fremdsprache bestanden hatten. Bei 64% der Probanden war die Muttersprache Afrikaans, bei 14% Englisch, bei 18% Deutsch und bei 2% Französisch. 88% waren weiblich, 12% männlich. Die Zusammensetzung der Studienanfänger im Fach Deutsch ändert sich von Jahr zu Jahr nur geringfügig; deshalb können diese Probanden als repräsentativ für frühere und zukünftige Jahrgänge gelten.

Die 61 Studenten des Jahrgangs 1988 waren in drei Seminargruppen verteilt. An den Erhebungen nahmen nur zwei Gruppen teil, da der Dozent der dritten Gruppe zwar seine Unterrichtszeit für die Erhebungen zur Verfügung gestellt hätte, aber nicht Aufsicht führen wollte. Da die Erhebungen bei allen Versuchspersonen zur gleichen Zeit und unter gleichen Umständen durchgeführt werden sollten, wurde die Untersuchung auf zwei Gruppen beschränkt. "Gleiche Umstände" bedeutet z.B., daß die Aufsichtsperson bei allen Gruppen "gleich" sein muß, also entweder Student oder Dozent, weil laut Conrady (1976:57) der Versuchsleiter durch sein Verhalten die Datenerhebung beeinflusst. Da die Erhebung sich über Monate (März bis Oktober 1988) erstreckte, ist die Anzahl der Probanden nicht konstant. Am Anfang des zweiten Semesters wechselten die Dozenten der Gruppen. Dadurch fiel eine Gruppe der

Probanden weg. Sie wurde durch die dritte Gruppe, die bis dahin nicht an der Erhebung teilgenommen hatte, ersetzt. Die Zusammensetzung der Probanden blieb jedoch ungefähr gleich.

Die Probanden erhielten zu jedem der elf vorgeschriebenen Texte (Erzählungen, Romane, Novellen, Anekdoten) einen Fragebogen [vgl. Band 2, Anlage 2 (S.2f.)]. Bei acht Texten wurden sie gebeten, den Fragebogen auszufüllen, nachdem sie den Text gelesen hatten, aber bevor er im Unterricht behandelt wurde. Bei zwei Texten war der Fragebogen sofort nach der Behandlung des Textes im Unterricht zu beantworten. In einem Fall wurde ein Fragebogen zu einem Text ausgeteilt, der etwa sechs Monate vorher in der Vorlesung behandelt worden war. Zum größten Teil wurden die Fragebögen in der Unterrichtszeit beantwortet. Einige Fragebögen, die sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch genommen hätten, wurden von den Probanden zu Hause ausgefüllt.

3.3 FORM UND INHALT DER FRAGEBÖGEN [VGL. BAND 2, ANLAGE 2 S.2F.]

Bei der Aufstellung der Fragebögen wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

- a) Das Textverständnis sollte so objektiv und genau wie möglich gemessen werden.
- b) Möglichst alle Teilfähigkeiten des Textverständnisses sollten gemessen werden.

Die Fragebögen wurden in Abhängigkeit vom jeweiligen Text unterschiedlich aufgestellt. Zwei Fragen wurden in jedem Fragebogen gestellt:

- 1) Welchen ersten, spontanen Eindruck haben Sie von dem Text?
- 2) Wie gut konnten Sie den Text verstehen?

- 0 1 2 3 +

Die erste Frage hatte das Ziel, die Probanden sich relativ spontan und un gelenkt in offener Antwortform äußern zu lassen. Diese Fragestellung erweist sich meistens als sehr ergiebig, da sich in den Antworten oft die Haltungen der Probanden dem Text gegenüber spiegeln. Ferner kann man aus den Antworten

Rückschlüsse darauf ziehen, ob die Probanden schlußfolgernd denken und ob sie den Sinn des Textes nachvollziehen können.

Die zweite Frage ("Wie gut konnten Sie den Text verstehen?") ermittelt die eigene (subjektive) Einschätzung der Probanden von ihrem Textverständnis auf einer Viererskala. Aus den Einschätzungen können Rückschlüsse auf die Verständlichkeit des Textes gezogen werden. (siehe Band 1, S.35, Maite Altube-Scheuffelen: Von Hüben und Drüben). Die Probanden sollten auf der Viererskala ankreuzen, wie sie ihr Textverständnis einschätzen. "3" bedeutet **sehr gutes**, "2" **gutes**, "1" **wenig** und "0" **kein Textverständnis**.

Als dritte Aufgabe bei allen kürzeren Texten (bis zu 20 Seiten Länge) waren Ausdrücke oder Satzteile, die Schwierigkeiten bereitet hatten, zu markieren und gegebenenfalls mit Anmerkungen zu versehen. Mittels der markierten Ausdrücke kann die Kenntnis der Probanden hinsichtlich der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern beurteilt werden. Allerdings läßt sich mit dieser Methode die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern nicht beweisen, da der fremdsprachliche Leser sich oft nicht der konnotativen Divergenzen bewußt ist. Als geeignetere, aber auch aufwendigere Methode, die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern zu beurteilen, erwies es sich, den Probanden kontextgebundene Wörter zu geben, die sie durch einen afrikaansen, englischen oder deutschen Ausdruck ersetzen sollten. Diese Methode wäre allerdings sehr aufwendig, wenn man das gesamte Vokabular eines Textes abdecken wollte.

Die Texte des 1. Semesters wurden von den Probanden außerdem nach dem Semantischen Differential (vgl. 3.1.4) eingeschätzt. Dieser Teil der Erhebung wurde im 2. Semester nicht fortgesetzt, weil die Auswertung der Semantischen Differentiale für die vorliegende Untersuchung wenig Bedeutung zu haben schien.

Die weiteren Aufgaben bestanden aus Mehrfach-Wahl-Antworten-Tests, Ergänzungstests und offenen Fragen. Im vierten Teil der Arbeit wird das jeweilige Ziel dieser Fragen und Aufgaben näher angegeben. Alle in der vorliegenden Arbeit verwendeten Erhebungsverfahren wurden im Deutschen Seminar bereits von Kußler erfolgreich erprobt (vgl. Kußler 1976, 1979, 1980b).

4. AUSWERTUNG DER DATEN

[vgl. Band 2, Anlage 3 (S.22f.)]

Die Antworten zu den "offenen" Fragen, wie z.B. die Frage nach dem ersten Eindruck, wurden nach bestimmten Kategorien [vgl. Band 2, Anlage 3 (S.22f.)] ausgewertet. Die Mehrfach-Wahl-Antworten-Tests wurden quantitativ ausgewertet. Jede richtige Antwort bekam einen Punkt. Zum Schluß wurde das Ergebnis prozentuiert. Ähnlich wurde auch bei der Auswertung der Ergänzungstests vorgegangen. Jede richtige Antwort bekam einen Punkt. Als richtig galt jede Antwort, die **sinngemäß** stimmt. Zum Schluß wurde die Anzahl der erreichten Punkte prozentuiert.

Ob die Messungen und Auswertungen genau sind, konnte nicht beurteilt werden, vor allem deswegen, weil Vergleichsmaterial von anderen Erhebungen zu denselben Texten nicht vorliegt. Die Auswertungen können aber als richtig in ihrer Tendenz gesehen werden.

4.1 HEINRICH BÖLL: ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL

[vgl. Band 2, Anlagen 2a (S.2),3a (S.22f.)]

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

In einer schriftlichen Erhebung wurden die Probanden, nachdem sie den Text einmal durchgelesen hatten, gebeten, alle Ausdrücke oder Satzteile, die ihnen Schwierigkeiten bereitet hatten, im Text zu markieren und gegebenenfalls mit Anmerkungen zu versehen.

Der Text besteht aus 297 verschiedenen Wörtern ("types"). An der Erhebung nahmen 35 Studenten teil. Insgesamt wurden 256 mal Wörter als unverstanden angestrichen (vgl. Band 2, S.24f.). Das bedeutet, daß durchschnittlich pro Student 7,3 Wörter (2,4% des Textes) als nicht verstanden angegeben wurden. Insgesamt bereiteten 93 Wörter ("types") Schwierigkeiten. Also kann man davon ausgehen, daß im Hinblick auf die gesamte Klasse 31% der verschiedenen Wörter unbekannt sind.

Der Umfang des Wortschatzes der einzelnen Studenten ist offensichtlich unterschiedlich differenziert. 18 (51%) der Studenten markierten 0 Wörter als unverstanden, während andere Studenten bis zu 68 Wörter ("types" - 25% des Textes) als unverstanden anstrichen.

In den meisten Fällen hätten die Probanden die Bedeutungen der unbekannt bzw. unverstandenen Wörter aus dem Kontext erschließen können. Ausdrücke, die den unverstandenen Begriff erklären würden, wurden nicht als unverstanden angegeben. Zum Beispiel heißt es im Text "...mit einem Hubschrauber rundfliegen...". "Hubschrauber" wurde häufig angestrichen, "rundfliegen" jedoch nicht. Ebenso kam es vor, daß Kognaten angestrichen wurden, Wörter, die im Englischen oder Afrikaans gleich lauten: z.B.: Tourist - tourist - toeris.

Aus diesen Beispielen könnte man folgern, daß viele Studenten nicht konzentriert genug lesen, bzw. in Techniken des Erschließens nicht geübt sind. Es besteht der Eindruck, daß einige der Studenten einen Satz oder Paragraphen differenziert Wort für Wort erfassen und nicht als Ganzheit oder Sinneinheit.

Trotzdem scheinen etwa 80% der Studenten das Wesentliche des Textes erfaßt zu haben, was aus der Beantwortung der weiteren Aufgaben ersichtlich ist.

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Die letzte Aufgabe der Erhebung zu Bölls "Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral" wurde in der Form einer "cloze-procedure", eines Ergänzungstests,

gestellt (vgl. Band 2, S.2). Dieser Ergänzungstest ist nur richtig zu lösen, wenn man den Text gelesen hat und indem man Inferenzen (Propositionen) macht. 13 von 35 Studenten (37%) setzten alle Begriffe richtig ein. Bei 9 Studenten (26%) war nur ein Begriff falsch eingesetzt worden. Diese Studenten (63%) schienen den Text also angemessen zu verstanden haben. Nur 6 Studenten (17%) scheinen den Text kaum verstanden zu haben (vgl. Band 2, S.26).

3) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Es wurde keine Aufgabe gestellt, um zu ermitteln, ob die Probanden fähig sind, den Sinn des Textes zu erkennen. Zum Teil kann man jedoch aus den Antworten auf die Frage zum ersten, spontanen Eindruck ableiten, ob die Probanden den Sinn des Textes erkennen konnten. Ein Proband hielt den Text z.B. "für eine gute Idee, verschiedene Kulturén zu zeigen". Ein anderer meinte, daß "Böll (sagen wolle), daß Geld nicht alles ist, und daß ein armer Mann genauso ein glückliches Leben haben kann wie ein reicher Mann". Ein weiterer Student schrieb, daß "der Text zeigt, wie sinnlos es eigentlich ist, nur immer zu arbeiten, um Geld zu sammeln, denn man braucht nicht Geld, um glücklich zu sein".

Mit diesem Text scheinen die Studenten wenig Probleme gehabt zu haben, doch hätten sie durch genaueres Lesen ein optimales Verständnis erreichen können.

4.2 KASCHNITZ: ZUM GEBURTSTAG

[vgl. Band 2, Anlagen 2b (S.3), 3b (S.29)]

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

In einer schriftlichen Erhebung wurden die Probanden, nachdem sie den Text einmal durchgelesen hatten, gebeten, alle Ausdrücke oder Satzteile, die ihnen Schwierigkeiten bereitet hatten, im Text zu markieren und gegebenenfalls mit Anmerkungen zu versehen.

Der Text besteht aus 78 verschiedenen Wörtern ("types"). An der Erhebung nahmen 36 Studenten teil. Insgesamt wurden 137 mal Wörter als unverstanden angestrichen (vgl. Band 2, S.31f.). Das bedeutet, daß durchschnittlich pro Student 3,8 Wörter (4,8% des Textes) als nicht verstanden angegeben wurden. Selbst der Student mit der höchsten Anzahl als unverstanden markierter Wörter ["types" (19 = 24%)] müßte, diesem Ergebnis nach, den Text verstanden haben. Die Beantwortung der weiteren Fragen zu diesem Text sowie die eigene (subjektive) Einschätzung des Textverständnisses der Studenten (nur 16 (44%) meinen den Text sehr gut verstanden zu haben) sprechen dagegen (vgl. Band 2, S.31). Aus diesem Grund scheint es wenig sinnvoll zu sein, das Textverständnis von der Anzahl der verstandenen Wörter her zu messen. Angebracht wäre hier eher, "Schlüsselwörter", Wörter, die für das optimale Verständnis des Textes nötig sind, zu bestimmen. Bei der Bestimmung von Schlüsselwörtern muß zwischen Funktionswörtern und Inhaltswörtern unterschieden werden. Funktionswörter sind z.B. Artikel, Konjunktionen, Präpositionen usw., die zur Strukturierung von Sätzen dienen, aber nur eine geringe "Referenz"-Bedeutung haben. Inhaltswörter sind Wörter mit "Referenz"-Bedeutung, sozusagen das "Fleisch der Sprache" (Hörmann, vgl. Groeben 1982:70). Bei dem Kaschnitz-Text kommt es vor, daß Inhaltswörter mit einem Synonym wiederholt werden, weshalb es nicht notwendig ist, die Bedeutung aller Inhaltswörter zu kennen. Man muß nicht wissen, was Bube bedeutet, wenn man weiß, was ein "Kind" ist. Für das Textverständnis macht es keinen Unterschied, ob das Kind ein Junge oder ein Mädchen ist. Ebenso kommt es vor, daß Inhaltswörter in Phrasen detaillierter umschrieben werden. Wird das Inhaltswort verstanden, ist es nicht notwendig, die Bedeutung aller Wörter, die die Phrase enthält, zu kennen. "Zurüstungen" impliziert, daß die bürgerliche Familie viel Aufwand um die Geburtstagsfeier des Kindes gemacht hat. Wenn man die Bedeutung von "Geburtstagsfeier" in der deutschen Kultur kennt, dann weiß man auch, um welche Art von Zurüstungen (Kerzen, Kuchen usw.) es sich handelt. Die Eltern lehnen traditionelle (überkommene) Festgebräuche ab, was sie "unbürgerlich"

macht und von der Familie **unterscheidet**. Das Kind, dem Festgebräuche deshalb fremd sind, ist über die Geburtstagsfeier (Zurüstungen) erschrocken, verstört und fühlt sich von der fremden Kultur (Sphäre) bedroht. Daß die bürgerliche Familie Mitleid mit dem Kind hat, bedeutet auch, daß sie den Lebensstil der Eltern nicht versteht, ablehnt oder sogar verachtet.

Als Schlüsselwörter gelten alle die im Text unterstrichenen Wörter:

ZUM GEBURTSTAG

In einer bürgerlichen Familie wird einem fremden, etwa dreijährigen Buben eine Geburtstagsfeier vorbereitet. Man hat Mitleid mit dem Kind, dessen Eltern nicht zusammen leben, politisch engagiert sind, alle überkommenen Festgebräuche ablehnen und verachten. Darum haben die Gastgeber einen Kuchen gebacken, kleine Kerzen auf den Tisch danebengelegt. Über diese Zurüstungen, besonders über die bei verhangenen Fenster angezündeten Kerzen schien das Kind zu Tode erschrocken. Es räumte mit zitternden Händen alles vom Tisch, blies die Kerzen aus, stellte sie aus jeder Reichweite, jeder Sehweite, blieb danach noch lange, wie von der Berührung einer fremden, bedrohlichen Sphäre verstört.

Von den (unterstrichenen) "Schlüsselwörtern" verstand durchschnittlich jeder Student etwa 2 Wörter nicht, der "schlechteste" Student kämpfte mit 9 (von 13) unverständenen Ausdrücke. Der Wortschatz des Durchschnittsstudenten scheint demnach für diesen Text differenziert genug zu sein, und er müßte laut Willenberg (1978:177ff.) fähig sein, ihn "genau, detailliert und flexibel" zu rezipieren.

Bei der Erhebung dieses Textes wurden die Studenten u.a. auch nach ihrem ersten, spontanen Eindruck von dem Text gefragt, wobei 6 Studenten Aussagen zum Verständnis des Textes machten (vgl. Band 2, S.29). Diese Aussagen sind recht unterschiedlich in dem Sinn, daß 3 Studenten meinten, der Text sei im Grunde einfach, wogegen die übrigen 3 Studenten meinten, daß die Autorin einfachere Wörter hätte gebrauchen sollen oder daß die Bedeutung nicht aller Wörter ganz klar gewesen sei. Nachdem der Text im Unterricht behandelt worden war, wurden einige der Studenten mündlich nach ihren Problemen beim

Lesen des Textes befragt. Diese Äußerungen sind ausschlaggebend für eine Analyse von Leseproblemen beim Kaschnitz-Text, denn jetzt sagten Studenten, daß sie gemeint hätten, den Text zu verstehen und erst im Unterricht bemerkt hätten, daß sie ihn doch nicht verstanden hatten:

“I thought, I had understood the text, but later I realised that I’ve missed the point.”

“Daar was net min woorde wat ek nie geken het nie, maar ek het eers baie later besef, dat ek die storie nie eintlik verstaan het nie.”

“I knew the little boy was scared, but why?”

“Ek het geweet wat die woorde beteken, maar ek het niks verstaan nie.”

Hieraus könnten folgende Schlüsse gezogen werden:

- a) Die Probanden sind sich der Konnotationen und Implikationen bestimmter Wörter nicht bewußt.
- b) Das Vorwissen der Probanden ist nicht ausreichend: Sie können die neu aufgenommenen Informationen in keinen “Zusammenhang” einordnen, da ihnen das dazu nötige Informationssystem, bzw. Kognitionssystem, noch zu fehlen scheint.

Laut Groeben (1982:32) kann ein Leser Informationen erst erfassen, wenn er sie in sein Kognitionssystem einordnen kann:

Mitgeteilte Informationen werden in das individuelle Wissenssystem des Rezipienten eingegliedert. Informationen werden dadurch sinnvoll, daß sie in Beziehung zu anderem Wissen gebracht werden.

Das bedeutet, daß der Text wahrscheinlich sehr viel besser verstanden worden wäre, wenn man mit den Probanden vorher über die Begriffe “Kultur”, “Geburtstagsfeier” und “bürgerlich” gesprochen hätte. Diese Tatsache ist wahrscheinlich auch der Grund dafür, weshalb die Probanden zum größten Teil falsch oder gar nicht schlußfolgernd dachten.

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Kaschnitz berichtet in dem Text über den Buben und dessen Familie nur, daß er der bürgerlichen Familie fremd ist, daß er drei Jahre alt ist, daß seine Eltern

nicht zusammen leben, politisch engagiert sind und überkommene Festgebräuche ablehnen und verachten. Daraus schlossen die Probanden, daß

der Junge sehr einsam ist, die Eltern sich nicht um ihren Jungen kümmern,
das Kind nicht dieselben Chancen im Leben hat wie "wir",
das Kind verhaltensgestört ist,
das Kind es nicht leicht hat,
das Kind sein Leben in Angst verbringt usw.

12 der Probanden hatte Mitleid mit dem Buben und verurteilte dessen Eltern (vgl. Band 2, S.30). Im Text wird jedoch an keiner Stelle auch nur angedeutet, daß die Eltern schlechte Eltern sind, ihr Kind vernachlässigen oder daß es dem Buben schlecht geht. Keiner der Probanden hielt die bürgerliche Familie, die mit ihrer egologischen Traditionsorientiertheit den Kulturzusammenstoß verursacht, für schuldig.

3) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Abschließend wurden die Probanden gefragt, welchen Sinn es ihrer Meinung nach habe, einen Text dieser Art zu lesen. Ein Proband antwortete, daß ein Text dieser Art helfen könne, "eine andere Kultur besser zu verstehen". Ansonsten beschränkten sich die Antworten auf Klischees, sehr vage Antworten, wie z.B. daß der Text zum Nachdenken anrege; daß der Leser sich seines Glückes besinne, nämlich anders zu sein; daß man etwas vom Leben lerne usw (vgl. Band 2, S.33f.). Hinzugefügt sei, daß es bei der Beantwortung der Fragen keine Unterschiede zwischen afrikaans-, englisch-, oder deutschsprachigen Probanden gab, woraus man schließen kann, daß das Problem bei diesem Text nicht ausschließlich sprachlicher Art ist, sondern an mangelndem Vorwissen und dem daraus resultierenden eventuell falschen schlußfolgernden Denken liegt.

4.3 MAITE ALTUBESCHEUFFELEN: VON HÜBEN UND DRÜBEN

[vgl. Band 2, Anlagen 2c (S.4), 3c (S.35f.)]

Mit diesem Text hatte die Mehrzahl der Probanden Schwierigkeiten. Das beweist die eigene (subjektive) Einschätzung nur 9 von 33 der Studenten meinten, den Text sehr gut verstanden zu haben. 12 hielten ihr Textverständnis für gut und weitere 12 für gering (vgl. Band 2, S.37). Diese Tatsache wird durch das Resultat eines Ergänzungstests bestätigt, bei dem durchschnittlich nur knapp 37% der Begriffe richtig eingesetzt wurden (vgl. Band 2, S.42).

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

Angesichts der Länge des Textes und der Häufigkeit angestrichener Wörter scheint es in diesem Fall unangemessen zu sein, prozentuale Durchschnittswerte zu erfassen. Ergiebiger ist es, nachzuprüfen, welche Wörter in welchen Zusammenhang angestrichen wurden.

Wieder fällt auf, daß viele Wörter, die aus dem Kontext verständlich sind, als "Wort, das Schwierigkeiten bereitet", angestrichen wurden (vgl. Band 2, S.37f.). Im Text heißt es:

"Schnelles Nachschlagen in den Wörterbüchern:
'Landschaft:paisaje'."

Dieser Satz müßte jedem Probanden klarmachen, daß "paisaje" ein fremdsprachliches Äquivalent für "Landschaft" ist. Trotzdem geben fast 6 von 33, also fast 25% der Studenten an, nicht zu verstehen, was "paisaje" bedeutet.

Die Autorin berichtet, daß sie Wörter "kreiere", daß diese ihr "ganz privater Wortschatz" seien und nennt dazu Beispiele: "Pickelnickel", "hin-und-herzerissen", "rasten und platzen" usw. Es wird deutlich gesagt, daß es diese Wörter eigentlich nicht gibt, nicht im Wörterbuch zu finden wären. Trotzdem wurden sie sehr häufig angestrichen.

Altube-Scheuffelens Text ist weitschweifig formuliert, in dem Sinne, daß zum Beispiel Begriffe durch Synonyme erklärt werden: "Und selbstverständlich sind die 'Hiesigen', die 'Criollos', die Einheimischen, keinen Pfennig wert..."⁸

von 33 (25%) Studenten markierten "Hiesigen" und "Criollos", "Einheimischen" aber nicht.

Außerdem wurden auch Ausdrücke und Wörter, die zu jedem Grundwortschatz der deutschen Sprache zählen, markiert:

z.B.: "9 bis 12 Uhr"

"wessen" ...

Zu beachten ist, daß dieser Text und die Erhebung dazu nicht in der Unterrichtszeit erarbeitet werden mußten. Das bedeutet, daß die Probanden ohne Zeitdruck arbeiten konnten und die Zeit gehabt hätten, den Text oder einzelne Abschnitte mehr als einmal durchzulesen.

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken

In einem Ergänzungstest waren 2 Begriffe einzusetzen, die schlußfolgerndes Denken erfordern. Es mußten Umstände, die die Autorin in mehreren Sätzen umschreibt, mit einem Begriff zusammengefaßt werden. Der erste Begriff wurde von einem Probanden, der zweite von 11 Probanden richtig eingesetzt (vgl. S.42f.).

3) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Erst nachdem der Text im Unterricht behandelt worden war, konnten einige Studenten, mündlich befragt, über den Inhalt hinausgehend über den Text sprechen. Nun meinte z.B. eine Studentin, daß es einem Deutschen, der nach Südafrika komme, ähnlich ergehen müßte, wie es Altube-Scheuffelen in Deutschland ergangen sei. Ein anderer Student verglich die deutschsprachigen SWA/Namibier mit Altube-Scheuffelens "Ausländer-Deutschen" in Argentinien. Ideal wäre es gewesen, wenn Studenten solche Vergleiche unter der Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck aufgelistet hätten.

Meiner Ansicht nach liegt das eigentliche Problem in bezug auf diesen Text nicht darin, daß der Wortschatz der Probanden nicht differenziert genug ist, sondern eher an ihrer Leseart: Es wird Wort für Wort gelesen. Dabei wird jedes Wort vom anderen isoliert. Am Ende des Satzes hat der Leser dann zwar Wörter "gesammelt", aber nicht aufgenommen, erfaßt, was bedeutet, daß er den Sinn des Gelesenen nicht verstehen kann. Dies beruht wahrscheinlich darauf, daß übersetzend gelesen wird, oder daß man jeden Teil des Textes (auf Kosten des Gesamtverständnisses) erfassen will. Beide Eigenschaften sind Teil einer Leseart, die Bernd Kast (1980:540) "intensives Lesen" nennt und vom "extensiven Lesen" unterscheidet. Beide Lesearten sind abhängig von der je-

weiligen Texteigenschaft und den Lesezielen. Ungeübte Leser lesen eher intensiv als extensiv.

Lesen ist ein permanenter Wechsel extensiven und intensiven Rezipierens eines Textes, wobei unter Umständen eine der beiden Qualitäten mathematisch gesprochen gegen null tendieren kann. (Kast 1980:543)

Es fragt sich, warum die Probanden diesen Text eher intensiv als extensiv lasen? Eine Möglichkeit wäre, daß sie als fremdsprachliche Leser noch nicht fortgeschritten genug sind, noch zu wenig Übung haben und deshalb "intensiv" lesen. In ihrer Muttersprache würden sie, nach Kast (1980:543) abhängig von der Textsorte so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig lesen. Ebenso könnte es an der Verständlichkeit des Textes (als Texteigenschaft) liegen, weshalb an dieser Stelle ein kleiner Exkurs zur Verständlichkeit von Texten eingefügt wird.

Exkurs: Zur Verständlichkeit von Texten

Laut Groeben (1982:159) spielt die Verständlichkeit von Texten für den Bereich literarischer Texte keine Rolle, mit Ausnahme noch nicht voll kompetenter Leser. Groeben nennt als Beispiel für noch nicht voll kompetente Leser nur Kinder und Jugendliche, doch besteht kein Zweifel, daß man zu dieser Gruppe auch fremdsprachliche Leser zählen kann. Für den kindlichen oder jugendlichen Leser soll die Auswahl der Lektüre an dessen Interessen, Bedürfnisse, Erlebnisweisen, Kenntnisse usw. angepaßt werden (Adaption), wobei die Gefahr besteht, daß, wenn die ausgewählten Texte zu stark an den Leser angepaßt werden, kein Entwicklungsanreiz mehr besteht. Klingberg (vgl. Groeben 1982:161) unterscheidet zwischen stoffwählender, formwählender, stilwählender und medienwählender Adaption. Bezüglich der Verständlichkeit von literarischen Texten für fremdsprachliche Leser ist vor allem die stilwählende Adaption von Belang, da ihnen der sprachliche Ausdruck, d.h. also die formal-sprachliche Oberflächenstruktur eines literarischen Textes fremd, neu ist. Solch eine Adaption zielt also auf eine Anpassung der sprachlichen Form in bezug auf die sprachliche Kompetenz der Leser ab. Laut Groeben (1982:162) ist die stilwählende Adaption vergleichbar mit den Sprachmerkmalen, die für die Lesbarkeit von Informationstexten bedeutend sind: Die Strukturierung eines Textes ist am wichtigsten, da, so Groeben (1982:207), eine klare Gliederung mit einleitenden Vorstrukturierungen am Beginn und Zusammenfassungen am Ende eines Textes dem Leser helfen, die neuen Informationen des Textes seinem bisherigen Wis-

sen zuzuordnen. Die sprachliche Formulierung hat einen nur sehr schwachen Einfluß auf die Verständlichkeit.

Maite Altube-Scheuffelen führt den Leser nicht behutsam in ihren Text ein, sondern konfrontiert ihn sofort mit ihren Gedanken. So wie einleitende Sätze fehlen, so gibt es auch meistens keine Verbindungssätze oder -wörter, und es ist schwierig, sich in dem Text zurechtzufinden. Die Gedanken der Autorin sind oft sehr sprunghaft, was es dem Leser nicht immer einfach macht, ihr zu folgen, mit dem Ergebnis, daß man den Text mehrmals lesen muß, um Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen.

Die Überlegungen Groebens bezüglich der Verständlichkeit von Texten bestätigen also das Ergebnis dieser Untersuchung. Altube-Scheuffelens Text wurde "intensiv" gelesen, weil die Studenten mit der deutschen Sprache noch nicht vertraut genug sind, und weil es schwierig ist, in diesem Text den "roten Faden" zu finden und zu behalten.

4.4 JUSUF NAOUM: SINDBADS LETZTE REISE. EIN MÄRCHEN.

[vgl. Band 2, Anlagen 2d (S.6), 3d (S.46f.)]

An der Erhebung zu diesem Text nahm nur eine Gruppe der Studienanfänger (17 Studenten) teil, weil die zweite Gruppe den Text aus zeitlichen Gründen aus ihrem Lektüreplan gestrichen hatte. Text und Erhebung waren während der Osterferien zu erarbeiten.

Die Reaktionen auf diesen Text waren bis dahin die positivsten, was vor allem aus dem semantischen Differential, nach dem die Probanden den Text einige Wochen später einschätzten, ersichtlich ist. Vor allem der allgemeine Wertfaktor, Ethik- und Komplexitätsfaktor wurde übermäßig positiv eingeschätzt (vgl. Band 2, S.118f.). Parallel dazu verlief die Einschätzung des eigenen, subjektiven Verständnisses. 15 von 17 Probanden (88%) meinten den Text sehr gut verstanden zu haben, 2 Probanden (12%) hielten ihr Verständnis für gut (vgl. Band 2, S.47).

1) Die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

In einer schriftlichen Erhebung wurden die Probanden gebeten, alle Ausdrücke oder Satzteile, die ihnen Schwierigkeiten bereitet hatten, im beiliegenden Text zu markieren und gegebenenfalls mit Anmerkungen zu versehen. Im Verhältnis zur Länge des Textes wurden relativ wenige Wörter als schwierig angestrichen, vor allem im Vergleich zu den vorigen Texten. Die am häufigsten angestrichenen Wörter sind Begriffe aus der deutschen Alltagskultur; und es wäre zuviel vorausgesetzt, zu erwarten, daß alle Studenten diese fremdkulturellen Begriffe, wie z.B. Faschingsscherz oder Sperrmüllaktion, verstehen (vgl. Band 2, S.47f.).

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Sindbad stammt aus dem Irak, ist also Orientale und hätte, wenn er in Südafrika leben würde, den gleichen Stand wie ein Inder. Den Studenten wurde folgende Frage gestellt:

“Wäre Sindbad statt in Berlin in Südafrika gelandet, wie würde es ihm dann ergangen sein? (Denken Sie dabei z.B. an seinen Empfang, seine Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung usw.)” Aus den Antworten der Studenten geht hervor, daß sie Sindbad nicht als Orientalen identifizierten (vgl. Band 2, S.48f.). Nur ein

Student vergleicht ihn mit einem Farbigen oder Inder: "Sinbad wäre wie ein Farbiger oder Inder behandelt worden...".

Es wird nirgends im Text direkt gesagt, daß er Orientale ist, aber es werden so viele Hinweise gegeben, daß diese Schlußfolgerung nur logisch erscheint:

Sinbad hat einen **fliegenden Teppich**.

Sinbad trägt einen **Kaftan und Turban**.

Sinbad kennt **Bagdad** gut.

In Berlin vermißt Sinbad die **Moscheen**.

Sinbad schwimmt gut und ist deshalb das Krokodil vom **Nil**.

Sinbad spricht **Arabisch**.

Mustafa Bülbül meint, Sinbad übertreibe wie alle **Orientalen**.

Außer **Allah** kennt Sinbad niemanden in Deutschland.

Sinbad spricht **Arabisch, Türkisch und Persisch**.

Auch wenn man den Text nur flüchtig liest, sind die Hinweise nicht zu übersehen. Daraus wäre zu schließen, daß die Probanden entweder nicht schlußfolgernd denken können oder wollen oder nicht das nötige Vorwissen dazu besitzen.

3) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Mit der Aufgabe "Wäre Sinbad statt in Berlin in Südafrika gelandet, wie würde es ihm dann ergangen sein?", sollte festgestellt werden, inwieweit die Probanden den Sinn des Textes erkennen.

Die Voraussetzung, um diese Frage sinngemäß beantworten zu können, ist aber das Wissen, daß Sinbad Orientale ist - nur dann kann der Text auf die eigene Situation bezogen werden. Die Aufgabe ist auch in dem Sinne nicht zu diesem Zweck geeignet, als sie nur mit dem nötigen Hintergrund, Vorwissen (über Politik und Gesetze in Südafrika) "richtig" beantwortet werden kann.

Bei diesem Text besteht das Problem der Studienanfänger darin, daß sie nicht genügend Vorkenntnisse haben. Im allgemeinen erweckt die Erhebung den Eindruck, daß die Probanden den Text relativ problemlos verstanden hätten, wenn sie aus dem Text abgeleitet hätten, daß Sinbad Orientale ist. Es stellt sich die Frage, warum die Probanden nicht schlußfolgernd denken wollten. Möglicherweise wollten sie verdrängen, daß es Sinbad in Südafrika aus politischen Gründen mindestens so schlecht ergehen würde wie in Deutschland.

4.5 BARBARA FRISCHMUTH: DIE KLOSTERSCHULE

4. Abschnitt: Schimäre

[vgl. Band 2, Anlagen 2e (S.7), 3e (S.51f.)]

Auffallend ist bei dieser Unterrichtseinheit, daß die Studenten im allgemeinen eine sehr negative Einstellung zu dem Text hatten.

Nur 3 von 27 Probanden (11%) gefiel der Text sehr gut, 10 Probande (37%) meinten, er sei gut, weitere 11 Probanden (41%) fanden wenig und 3 Probanden (11%) gar keinen Gefallen an dem Text (vgl. Band 2, S.109). Die Erhebung, die ermitteln sollte, wie gut oder schlecht den Studenten der Text gefallen hat, fand nach der Besprechung im Unterricht statt. Zu diesem Zeitpunkt wurden auch mündlich, mit sehr wenigen Ausnahmen, nur negative Bemerkungen zu dem Text gemacht.

Die Mehrheit der Studenten fand den Text zwar wertvoll und wichtig, aber langweilig. Was den Komplexitätsfaktor angeht, so wurde der Roman von der Mehrheit der Probanden als kompliziert und schwer eingestuft (vgl. Band 2, S.121).

Der eigenen (subjektiven) Einschätzung nach meinten 11 Probanden (34%) den Text sehr gut verstanden zu haben, 15 (47%) hielten ihr Verständnis für gut, und 6 (19%) haben wenig verstanden (vgl. Band 2, S.53). Es stellt sich die Frage, inwieweit das Verständnis etwas mit der negativen Einstellung zu tun hat und umgekehrt, bzw. ob die negative Einstellung (und natürlich auch das Verständnis) nicht durch die Fremdheit des Textes (viele in dem Text steht im Zusammenhang mit der katholischen Liturgie, die nicht nur dem fremdsprachlichen Leser fremd ist) beeinflußt wird.

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

Auch bei diesem Text wurden die Studenten gebeten, Ausdrücke oder Satzteile, mit denen sie Schwierigkeiten hatten, zu markieren. Die angestrichenen Wörter werden in der Umgangssprache nur selten gebraucht (vgl. Band 2, S.53). Weil es sich bei diesem Text nicht um eine alltägliche Geschichte handelt, sondern um eine Erzählung, bei der die Grenzen des "Normalen" verwischt sind, ist es in den meisten Fällen schwierig, sich diese Wörter vom Kontext her zu erklären.

Die metaphorische Sprache und die feine Ironie der Autorin scheinen das Sprachvermögen des durchschnittlichen Studienanfängers zu überfordern.

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Es wurde keine Aufgabe gestellt, um speziell die Fähigkeit zum schlußfolgernden Denken zu prüfen, doch hatten sich die Probanden mit Behauptungen auseinanderzusetzen. Anhand ihrer Argumentation bei der Auseinandersetzung wurde meistens deutlich, inwieweit sie diese Fähigkeit beherrschen. Ein Teil der Aufgabe lautete:

Sind folgende Behauptungen aus dem Text Ihrer Meinung nach richtig oder falsch? Bitte begründen Sie Ihre Antworten, eventuell mit Beispielen aus dem Text. a) Die Klosterschülerinnen lernen mehr über den Teufel als über Gott.

Hierzu meinten z.B. 4 der Probanden, daß diese Aussage falsch sei, weil man in einer Klosterschule im allgemeinen an Gott glaube (vgl. Band 2, S.58). Es ist jedoch eine Tatsache, daß die Klosterschülerinnen, da das Prinzip der Erziehung in der Klosterschule ein negatives ist, mehr über den Teufel als über Gott lernen (Würde man zählen, wie oft die Begriffe "Gott" und "Teufel" vorkommen, so würde mit Sicherheit "Teufel" überwiegen.). Diese Studenten gehen, wenn sie schlußfolgernd denken, nicht vom Text aus, sondern von ihrem bestehenden Wissen oder ihren Annahmen. Hier handelt es sich allerdings nur um Ausnahmen - der Durchschnittsstudent geht vom Text aus und denkt schlußfolgernd (vgl. Band 2, S.57f).

3) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Aus keiner der Antworten zu den Aufgaben der Erhebung geht hervor, inwieweit die Studenten den Sinn des Textes erkennen können. Aus diesem Grund wurden die Seminararbeiten, die die Studenten nach der Besprechung des Textes im Unterricht schreiben mußten, herangezogen. Das Thema der Seminararbeit lautete "Erziehung in der Klosterschule". Entgegen aller Erwartungen fielen diese Aufsätze sehr gut aus und zeugten von Selbständigkeit wie auch von genauem Lesen. Meistens nahmen die Probanden auch Stellung zu einzelnen Aspekten der Erziehung im allgemeinen und wie sie in der Klosterschule gehandhabt werden. Eine Stellungnahme ist nur möglich, wenn der jeweilige Aspekt, zu dem Stellung genommen wird, wirklich verstanden, durchschaut ist.

Aus diesem Grunde kann man sehr wohl annehmen, daß die Probanden fähig waren, den Sinn des Romans zu erkennen. Deutlich ist aber, daß der Durchschnittsstudent ohne die Hilfe im Unterricht nicht dazu fähig gewesen wäre und daß er sich einen Roman wie "Die Klosterschule" nicht als Freizeitlektüre wählen würde.

4.6 HEINRICH BÖLL: DIE VERLORENE EHRE DER KATHARINA BLUM

[vgl. Band 2, Anlagen 2f(S.9), 3f(S.63)]

Bölls Roman "Die verlorene Ehre der Katharina Blum" wurde fast ebenso positiv von den Probanden rezipiert wie Jusuf Naoums Text "Sindbads letzte Reise. Ein Märchen.". Die Probanden fanden den Text z.B. interessant (24 Probanden - 88%), wertvoll (25 Probanden - 91%), wichtig (23 Probanden - 85%), nützlich (25 Probanden - 91%) usw. Negativ bewertet wurden nur die Affekt- und Komplexitätsfaktoren [pessimistisch (21 Probanden - 77%), schmerzhaft (13 Probanden - 48%) - wohltuend (6 Probanden - 22%), kompliziert (21 Probanden - 77%), chaotisch (20 Probanden - 74%) usw. (vgl. Band 2, S.122f.)

Im allgemeinen gefiel der Text 16 Probanden (59%) sehr gut und 11 Probanden (41%) gut (vgl. Band 2, S.111). Im Vergleich zu Naoums Text fällt die eigene (subjektive) Einschätzung des Verständnisses von Bölls Roman schlechter aus: 11 (37%) halten ihr Verständnis für sehr gut, 14 (49%) für gut und 4 (14%) Probanden für wenig (vgl. Band 2, S.68f.).

Bei der Auswertung der Erhebung zu diesem Text konnten nur Rückschlüsse auf die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern und das inhaltliche Verständnis der Studienanfänger gemacht werden. Es ist aber erforderlich, schlußfolgernd zu denken, um ein umfassendes inhaltliches Verständnis des Textes zu gewinnen.

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

Bei diesem Text wurden die Probanden nicht wie bisher gebeten, unverständene Wörter zu markieren, ein Umstand, der es schwierig macht, die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern der Studenten zu beurteilen. Auf die Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck äußerten sich mehrere Studenten über das allgemeine Verständnis (vgl. Band 2, S.66f.). Keiner dieser Studenten nannte das Vokabular als Schwierigkeit, sondern vielmehr die Tatsache, daß der Roman "durcheinander", nicht chronologisch "geordnet" ist. Dabei ist die Sprache, die Böll in diesem Roman gebraucht, keineswegs alltäglich. Man kann sagen, daß er die bürokratische Protokollsprache ironisiert. Schon auf der ersten Seite finden sich Wörter, von denen man annehmen könnte, daß sie der Mehrheit der Studenten Schwierigkeiten bereiten. (z.B. Vernehmungsprotokolle, Untersuchungsbehörde, Recherchen, Verstrickung, Verwicklung, Befäßtheit...)

Zu diesem Text wurden zwei Erhebungen gemacht. Die erste Erhebung (1) und die dritte Aufgabe der zweiten Erhebung sollten testen, wieviel die Proban-

den inhaltlich verstanden haben (vgl. Band 2, S.9f.) Dies geschah auf zwei Ebenen: Aufgabe Nr.3 (Erhebung 2) ist eine Inhaltsangabe in Form eines Ergänzungstests. Die einzusetzenden Angaben mußten von jedem Leser vollständig ergänzt werden können, da es sich hier nicht um Details handelt, sondern um bloße Fakten des Berichterstatters, also um ein globales Verständnis. Durchschnittlich wurden

66,5% sinngemäß richtig eingesetzt,

14,8% falsch

18,3% blieben unbeantwortet (vgl. Band 2, S.68f.).

Hieraus kann man folgern, daß der Durchschnittsleser zwar in etwa weiß, worum es sich in dem Buch handelt, daß es ihm aber an der notwendigen Aufmerksamkeit zu mangeln scheint.

Erhebung 1 ist ein Mehrfach-Wahl-Antworten-Test (multiple choice), mit dem ein detailliertes Verständnis getestet werden soll (vgl. Band 2, S.9). Bölls Roman kann den Leser dadurch verwirren, daß es über einige Tatsachen mehrere Aussagen gibt. Böll (bzw. der auktoriale Erzähler) dokumentiert Katharinas Verhör, und Berichte, die in der "Zeitung" über Katharina Blum erscheinen, werden mit in den Roman eingeflochten. Die Berichterstattung des auktorialen Erzählers hebt sich also von der Berichterstattung der "Zeitung" ab. In der "Zeitung" werden unbewiesene Behauptungen als Tatsachen ausgegeben. Für das Verständnis des Buches ist es wichtig, daß man die richtigen (wahren/auktorialen) von den falschen (unwahren/Zeitungs-) Aussagen unterscheiden kann. Der Leser muß wissen, welches Verhältnis zwischen den Fakten und ihrer Wiedergabe durch die "Zeitung" besteht. Denn nur so, mit diesen "Kenntnissen", kann er die Arbeitsweise des Sensationsblattes selbst analysieren und somit den Sinn des Buches erkennen. Den Probanden wurden 11 verschiedene Behauptungen vorgelegt, die sie als richtig oder falsch erkennen sollten. Eine weitere Möglichkeit war, "ich weiß nicht" anzustreichen. Das durchschnittliche Resultat setzt sich folgendermaßen zusammen:

58,6% richtig

21,0% falsch

17,8% ich weiß nicht 2,1% unbeantwortet (vgl. Band 2, S.64f.).

Es ist problematisch, einen bestimmten Prozentsatz zu setzen, der festlegt, wieviel Prozent richtiger Antworten ein Proband erreichen muß, um zu beweisen, daß er den Roman wirklich verstanden hat. Man kann aber mit Sicherheit behaupten, daß das Verständnis des durchschnittlichen Studenten (noch)

nicht ausreicht, um das Lernziel: "...es ist zu ermitteln, welche Rolle die Zeitung, ... , bei der Entstehung von "Gewalt" spielt...", zu erreichen.

Es ist schwierig, anhand der Erhebungen zu dieser Unterrichtseinheit die Probleme der Studenten beim Lesen des Romans zu erfassen. Das einzige Problem, das man mit Sicherheit nennen kann, ist das der ungewohnten Erzählweise. Die Studenten haben Schwierigkeiten, sich zu orientieren - an der Erzählweise sowie auch über den Handlungsverlauf. Einige der Studenten sahen, nachdem sie den Roman gelesen hatten, auch den dazugehörigen Videofilm. Sie hatten, der Erhebung nach, etwas weniger Probleme, sich zu orientieren als ihre Kommilitonen, die nur das Buch gelesen hatten.

4.7 WOLFGANG BORCHERT: DRAUBEN VOR DER TÜR

[vgl. Band 2, Anlagen 2g (S.12), 3g (S.72)]

Die Probanden waren beauftragt worden, das Drama während der Winterferien zu Hause zu lesen. Der Fragebogen für die Erhebung, an der 29 Studenten teilnahmen, sollte auch zu Hause ausgefüllt werden.

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

Borchert gebraucht in seinem Drama hauptsächlich Umgangssprache, in der er sich klar, aber nicht immer "schön" ausdrückt. Zwar verschafft dieser Sprachgebrauch dem muttersprachlichen Leser einen sehr realistischen, lebensnahen Eindruck, dem fremdsprachlichen Leser erschwert er jedoch das Verstehen, zumal die Wortwahl auch mundartlich gefärbt ist.

Bemerkenswert ist, daß sich bei der Frage zum ersten, spontanen Eindruck beim Lesen des Textes keiner der Probanden zu diesem Problem geäußert hat. Über das Verständnis wurden nur sehr vage Aussagen gemacht, wie z.B. "am Anfang ein bißchen schwierig" usw. (vgl. Band 2, S.72).

In Aufgabe Nr.4 der Erhebung wurden einige umgangssprachliche Ausdrücke gegeben, die die Probanden mit einem afrikaansen, englischen oder deutschen Äquivalent ersetzen sollten. Dies gelang der Mehrzahl der Probanden erstaunlich gut (vgl. Band 2, S.77f.). Wo bei vorigen Texten der Eindruck besteht, daß die Probanden jedes Wort isoliert lesen, entsteht hier der Eindruck, daß sie Bedeutungen von Wörtern auch aus dem Kontext ableiten, d.h. kontextgebunden lesen. Beckmann spricht zum Beispiel zur Elbe über Selbstmord und sagt in dem Zusammenhang: "Zehntausend Nächte pennen." Die Probanden sollten ein Äquivalent für "pennen" finden. Außer "schlafen", "slaap" und "sleep", wurden auch "tot sein", bzw. "dood" genannt, was ja in diesem Fall auch mit "pennen" gemeint ist. Ein Fehler, der häufig gemacht wurde, war, daß Ausdrücke wortwörtlich übersetzt wurden: "Grünschnabel" wurde zum Beispiel mit "groensnawel" übersetzt, wo "groentjie" (was auch genannt wurde) richtig ist. Aus "geschnappt" (gefangengenommen) machen Probanden "gehap", "gesnap".

Ebenso kommt es vor, daß ein Ausdruck mit einem phonetisch oder semantisch ähnlichen Wort verwechselt wird. Die Probanden sollten für "Haben Sie gesessen?" (Waren Sie inhaftiert?) ein Äquivalent finden. "Gesessen" wurde mit

“geëet” ersetzt. “Was ausgefressen, wie?” wurde in Zusammenhang gebracht mit “fressen”: “versadig”, “ooreet”, “pikgevreet”, “Kaviar gegessen”, “dik” usw.

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Zwei Aufgaben der Erhebung (Nr.3 und Nr.5) sollten testen, wieviel die Probanden inhaltlich verstanden hatten. Die Aufgaben sind nur richtig zu lösen, wenn man den Text gelesen hat und Inferenzen (Propositionen) macht. Aufgabe Nr.3 ist ein Ergänzungstest, bei dem in eine Inhaltsangabe 12 fehlende Begriffe eingesetzt werden müssen. Dieser Ergänzungstest wäre von fast allen Probanden zu 90-100% korrekt gelöst worden, wenn folgender Satz nicht vorgekommen wäre: [Doch überall bleibt Beckmann “_(draußen)___ (vor)___ (der)___ (Tür)___”.] (vgl. Band 2, S.74f.). Der Satz bezieht sich auf Beckmanns immer wieder mißlingenden Versuche, seine Position “draußen vor der Tür” zu verändern. Es ist erstaunlich, daß 11 von 33 der Studenten diese Begriffe nicht einzusetzen vermochten, wenn man bedenkt, daß “draußen vor der Tür” nicht nur der Titel des Dramas ist, sondern auch ein strukturierendes Motiv, das nicht nur mehrmals wiederholt wird, sondern das auch grundsätzlich die Situation bestimmt. Möglich ist, daß diese Studenten verwirrt und verunsichert waren dadurch, daß gleich vier Begriffe hintereinander, ohne die Hilfe eines Wortes dazwischen, einzusetzen waren.

Aufgabe Nr.5 ist ein Mehrfach-Wahl-Antworten-Test (multiple choice), mit dem ein detailliertes Verständnis getestet werden soll. Den Probanden wurden 9 verschiedene Behauptungen vorgelegt, die sie als richtig oder falsch erkennen sollten. Eine weitere Möglichkeit war, “ich weiß nicht” anzustreichen. Bei den Behauptungen handelt es sich um wahre oder verdrehte Tatsachen aus dem Drama:

Zum Beispiel [a) Der “Andere” war während des Krieges Beckmanns bester Freund.]

Der “Andere” ist eine Art “Alter-Ego” von Beckmann, die figurgewordene Stimme seines Bewußtseins, Beckmanns Hoffnung, die zur Gestalt geworden ist und verschwindet, als es keine Hoffnung mehr gibt. Um zu erkennen, daß diese Behauptung falsch ist, muß man also nicht nur über Textkenntnisse verfügen,

sondern auch schlußfolgernd denken können. Das durchschnittliche Resultat der Aufgabe Nr.5 setzt sich folgendermaßen zusammen (vgl. Band 2, S.81f.):

67,5% richtig

23,1% falsch

7,9% "ich weiß nicht"

0,7% (unbeantwortet)

Aus diesem Ergebnis kann man ableiten, daß das Drama angemessen rezipiert wurde.

3) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Abschließend wurden die Probanden gefragt, ob sie sich in ihrer Umgebung eine Situation vorstellen könnten, die der von Beckmann gleiche (vgl. Band 2, S.82f.). 6 Studenten beantworteten diese Frage nicht. 6 antworteten nur mit "ja", "nein", "vielleicht". 14 Studenten konnten jedoch das Drama, bzw. Beckmanns Situation mitvollziehen, was beweist, daß sie den Text auf jeden Fall verstanden haben. Ein südafrikanischer Student sollte im Jahre 1988 für Borcherts Drama ein ausreichendes Vorverständnis haben, wenn man bedenkt, daß jeder dieser Studenten irgendwann einmal mit z.B. Wehrpflichtigen in Berührung gekommen ist, Nachrichten liest, sieht und hört. Die Situation eines heimkehrenden Soldaten wurde auch häufig von den Probanden genannt: "Jemand kommt zurück aus dem Krieg und kann sich nicht wieder dem Alltag anpassen. Wie Army-outjies, die wenn sie von der Wehrmacht zurückkommen, es schwierig finden, alles zu vergessen und wieder normal zu leben." "Ja, die 'Wynand-du-Toit-Geschichte' könnte genau solche Folgen wie Beckmanns Geschichte gehabt haben." "Das Drama wurde jedoch auch auf völlig andere Situationen angewendet: "Ja, einer, der nach langer Zeit im Ausland wieder heimkehrt, könnte auch solche Erfahrungen wie Beckmann haben." "Wenn eine Person etwas Schlechtes getan hat, z.B. einen Mord, und aus dem Gefängnis entlassen wird, hat er keine Freunde mehr, wird nicht mehr akzeptiert und "steht draußen vor der Tür".

Erstaunlich sind die Antworten von Studenten, die meinten, daß sie sich eine Situation wie die von Beckmann nicht vorstellen könnten, da man in Südafrika nicht viel vom Krieg wisse, bzw. keinen Krieg erlebt habe.

Die Erhebung macht nicht nur deutlich, daß zumindestens 14 der Probanden (50%) das Drama sehr gut verstanden haben, sondern sie zeigt auch, daß in der Arbeitsweise, bzw. Leseweise der Studenten Fortschritte gemacht wurden.

4.8 ANDERSCH: SANSIBAR ODER DER LETZTE GRUND

[vgl. Band 2, Anlagen 2h(S.15), 3h(S.84f.)]

Die Fragebögen für die Erhebung, an der 39 Probanden teilnahmen, sollten nach der Behandlung des Textes im Unterricht zu Hause ausgefüllt werden.

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

In der Erhebung wurde keine Aufgabe gegeben, die die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern der Studenten testet. Auf die Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck äußerten sich 15 der Studenten über das allgemeine Verständnis, wobei nur eine Studentin eine Aussage über die Sprache machte, die sie nicht schwierig findet (vgl. Band 2, S. 84).

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Um die Fähigkeit der Studenten zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen zu beurteilen, wurden sie gebeten, kurz darzustellen, welche Bedeutung die Figur aus der Kirche in dem Roman habe. Die Figur aus der Kirche (der "lesende Klosterschüler") bildet den Mittelpunkt der Personen im Roman. Der lesende Klosterschüler ist nicht nur Integrationsfigur, sondern dient den Charakteren auch als Modell, da er zu denen gehört, "die in den Texten lesen, aufstanden und fortgingen". Er steht also für die (existentielle) Freiheit des denkenden Menschen. Er ist außerdem "Katalysator" der Handlung im Roman. 4 Probanden beantworteten diese Frage nicht. Die übrigen Probanden nannten entweder einen oder zwei der folgenden Aspekte (vgl. Band 2, S. 88):

- 1):Die Figur symbolisiert Freiheit.
- 2) Die Figur symbolisiert Selbstbestimmung.
- 3) Die Figur führt die Personen des Romans zusammen.
- 4) Die Figur beweist, was für einen Einfluß Kunst auf Menschen hat.
- 5) Die Figur hat eine symbolische Bedeutung.

Die Antworten der Probanden sind richtig, wenn auch nicht ausführlich, und man könnte sagen, daß sie zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen fähig sind, wenn ihre Antworten nicht alle so einheitlich und gleichklingend ausgefallen wären. Die einheitlichen Antworten vermitteln den Eindruck, daß die Probanden nur das reproduzieren, was sie im Unterricht gehört haben.

3) Die Fähigkeit, der Struktur und der Gliederung des Textes zu folgen

In der Erhebung wurde keine Aufgabe gegeben, die die Fähigkeit zum Nachvollzug der Struktur und der Gliederung des Textes der Studenten testet. Auf die Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck meinten einige der Studenten, daß der Text schwer verständlich sei, da er "durcheinander" sei, "zu viele Perspektiven" usw. hätte (vgl. Band 2, S. 84). Anderschs Erzähltechnik ist nicht einfach und vor allem ungewohnt, weil er seine Erzählperspektive auf den Wahrnehmungs- und Reflexionsbereich der Charaktere beschränkt.

4) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Es wurde keine Aufgabe gestellt, anhand deren die Fähigkeit der Studenten, den Sinn des Textes zu erkennen, beurteilt werden könnte. Es wird auch aus keiner der "allgemeinen" Aufgaben (Welchen ersten, spontanen Eindruck haben Sie von dem Text?) deutlich, ob die Studenten den Sinn des Textes erkennen können.

Die Erhebung enthält zusätzlich noch eine Aufgabe (Nr.3), die testet, wieviel die Probanden inhaltlich verstanden haben. Die Aufgabe ist eine Inhaltsangabe in Form eines Ergänzungstests. Die einzusetzenden Angaben mußten von jedem Leser vollständig ergänzt werden können, da es sich hier nicht um Details handelt, sondern um ein globales Verständnis. Durchschnittlich wurden

74,8% sinngemäß richtig und

8,4% falsch eingesetzt,

14,1% blieben unbeantwortet

0,6% weder richtig noch falsch (vgl. Band 2, S.86).

Dafür, daß der Text zu Hause gelesen **und** im Unterricht behandelt worden war, ist dieses Ergebnis unbefriedigend. Bestätigt wird auch die Vermutung, daß die Probanden bei der Erhebung nur das im Unterricht Gelernte reproduzierten und nicht selbst schlußfolgernd dachten. Um die Bedeutung der Figur aus der Kirche darzustellen, ist ein umfassendes Verständnis des Textes erforderlich. Wenn aber noch nicht einmal ein globales Textverständnis vorhanden ist, liegt es nahe zu vermuten, daß die Antworten auf die Frage nach der Bedeutung der Figur aus der Kirche nicht von den Probanden selbst hergestellt wurden, sondern nur eine Reproduktion dessen sind, was sie im Unterricht gehört haben.

Die Auswertung dieser Erhebung läßt vermuten, daß bei diesem Text, eines der Leseprobleme die ungewohnte Erzähltechnik ist.

4.9 HERMANN HESSE: DIE MORGENLANDFAHRT

[vgl. Band 2, Anlagen 2i (S.15), 3i (S.90)]

An der Erhebung nahmen 32 Probanden teil. Davon füllten 8 Probanden, die vermutlich zu dem Zeitpunkt die Erzählung noch nicht gelesen hatten, nur ihren Namen auf den Fragebogen ein. Deshalb wurden nur die Fragebögen von 24 Probanden ausgewertet. Die Fragebögen zur Erhebung sollten, nachdem der Text gelesen worden war, zu Hause ausgefüllt werden. Der eigenen (subjektiven) Einschätzung nach verstanden 8 (33%) der Probanden den Text sehr gut, 16 (62%) gut. Nur ein Proband (4%) meinte, er habe wenig verstanden (vgl. Band 2, S.91). Es ist erstaunlich, daß fast alle Probanden ihr Textverständnis als sehr gut und gut einschätzen, wenn man bedenkt, daß der Text nicht nur Hesses seltsamste Erzählung sein soll (Schmid 1947:127), sondern auch zum Verständnis sehr viel Allgemeinbildung fordert.

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

In der Erhebung wurde keine Aufgabe gegeben, die die Kenntnis der Verwendungsweise von Wörtern der Studenten testet. Auf die Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck äußerten sich viele der Studenten über das allgemeine Verständnis, aber keiner über das Vokabular (vgl. Band 2, S.90f.)

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Um die Fähigkeit der Studenten zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen zu beurteilen, wurden sie gebeten, einen neuen Titel für die Erzählung zu finden (vgl. Band 2, S.91f.). Zwei Probanden (8%) ließen die Frage unbeantwortet. Ein Proband (4%) schrieb, er habe das Buch noch nicht fertig gelesen. 12 Probanden (50%) wählten einen Titel, der beweist, daß sie schlußfolgernd denken können und daß sie verstanden haben, worum es in diesem Buch geht. z.B. "Eine Reise zu sich selbst", "Reise nach innen", "Wie man sich selbst entdeckt", "Wie bin ich denn eigentlich ?" usw. Ein Proband hielt den Titel "Die Morgenlandfahrt" für den einzigen geeigneten Titel. Aus den Titeln der übrigen acht Probanden ist nicht zu ersehen, ob sie die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen beherrschen, da diese Titel schwer zu verstehen oder zu interpretieren sind. Möglicherweise ist das eine Folge der Sprachun-

fähigkeit der Probanden. Beispiele hierfür sind "Reisen in der Züge", "Sich selbst in Osten".

3) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Die Fähigkeit wurde nur insoweit getestet als ein neuer Titel für einen Text gefunden werden mußte. Demnach haben 12 (50%) der Probanden den Sinn des Textes erkannt. Woran liegt es, daß die Probanden die Erzählung, die zu den schwierigsten Texten gehört, die in diesem Jahrgang gelesen wurden, gut verstanden haben? Es ist auffallend, daß die Erzählung sehr positiv bewertet wurde. Es heißt bei der Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck: "ein bißchen schwierig zu verstehen, aber sehr gut", "ein bißchen schwierig zu verstehen, aber dennoch interessant", "am Anfang konnte ich nicht verstehen, was denn eigentlich los war. Später wurde die Geschichte sehr interessant", "Ganz anders, spannungsvoll - suche mit dem Leser nach Leo" usw. Es wurde nur eine wirklich negative Aussage gemacht: "Undeutlich, worüber es sich eigentlich handeln soll, langweilig." (vgl. Band 2, S.90f.) Wenn die Probanden dem Text gegenüber positiv eingestellt und motiviert sind, ihn zu lesen, dann spielt das bei der Rezeption eine nicht unwesentliche Rolle (vgl. Teil 3.1.4 - Semantisches Differential).

Laut Willenberg (1978:177ff.) hängt die Differenziertheit der wahrnehmenden Verarbeitung von der Intensität des Interesses ab:

Das Interesse am Text orientiert sich zunächst an den Figuren der Handlung; das Interesse an der Thematik (des Textes) wird über die Figuren aufgebaut; wenn der Leser in die fiktionale Welt eintritt und tiefergehendes Interesse entwickelt, dann liest und versteht er Texte, die über sein sprachliches Niveau hinausgehen.

Man kann also vermuten, daß die Erzählung positiv rezipiert wurde, weil die Probanden Interesse an der Thematik des Textes hatten, sich vom Text angesprochen fühlten. Eine Vermutung, die durchaus annehmbar ist, da die Probanden sich in dem Prozeß des Erwachsenwerdens (auf der Suche nach sich selbst) befinden. Die positive Rezeption hat zur Folge, daß der Text gut verstanden wurde, obwohl er schwierig ist.

4.10 THOMAS MANN: MARIO UND DER ZAUBERER

[vgl. Band 2, Anlagen 2j(S.18), 3j(S.93f.)]

Die Fragebögen zu der Erhebung, an der 30 Probanden teilnahmen, sollte nach Behandlung des Textes im Unterricht zu Hause beantwortet werden.

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

In der Erhebung wurde keine Aufgabe gestellt, die die Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern der Studenten testet. Auf die Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck äußerten sich 14 (fast 50%) der Studenten über das allgemeine Verständnis (vgl. Band 2, S.93). Nur ein Student nennt das Vokabular als Schwierigkeit. ("..., ist aber sehr schwierig zu lesen mit den Fremdwörtern usw.")

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Um die Fähigkeit der Studenten zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen zu beurteilen, wurden sie gefragt, welchen Titel sie der Novelle gegeben hätten. Vier Studenten beantworteten die Frage nicht, ein Student nannte die Novelle auch "Mario und der Zauberer". Meistens orientieren sich die Probanden an dem gegebenen Titel, wobei der Untertitel "Ein tragisches Reiseerlebnis" nicht berücksichtigt wurde. 10 Probanden nannten in ihrem Titel aber nur Cipolla. ["Der Zauberer", "Der Hypnotiseur", "Die Zwiebel" ("Cipolla" bedeutet "Zwiebel"), "Und dann kam Cipolla", usw.] Ein Proband nannte in seinem Titel nur Mario ("Marios Rache") (vgl. Band 2, S. 98). Die Titel sind nicht falsch, aber unzulänglich. Die meisten Titel kann man nicht beurteilen, ohne die Probanden zu fragen, was für eine Vorstellung sie mit ihnen verbinden. Zum Beispiel "Die Gefahr, ohne Willen zu sein", "Wie man Gewalt/Herrschaft besiegen kann", "Wollen müssen" oder "Müssen wollen". Diese Titel sind richtig und werden bestimmt von dem Aspekt, der den Probanden am meisten beeindruckt, sowie von dem Bild, das er damit verbindet und seinem Erfahrungshorizont. Die Aufgabe eignet sich also nicht, die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen einzuschätzen, weil die meisten Titel zwar nicht falsch sind, aber auch nicht als "zutreffend" beurteilt werden können.

3) Die Fähigkeit zum Nachvollzug der Struktur und der Gliederung des Textes

Auf die Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck äußerten sich 14 Probanden (fast 50%) über das allgemeine Verständnis, wobei die am meisten genannte Schwierigkeit ist, daß die Sätze zu lang und "durcheinander" seien (vgl. Band 2, S.93f.). Das bedeutet, daß wie bei dem Altube-Scheuffelen-Text, die formal-sprachliche Oberflächenstruktur des Textes den Probanden ein Problem bereitet.

Auch bei Manns Text sind die Zusammenhänge zwischen den Textteilen nicht immer nach dem ersten Lesen deutlich. Nach dem ersten Lesen könnte man meinen, daß der Text aus zwei Teilen bestehe, die nichts miteinander zu tun haben. Mann beschreibt das Milieu und die Natur um Torre di Venere und berichtet anschließend über die Vorstellung des Zauberers Cipolla. Daß die Beschreibung der Natur und des Milieus auf die späteren Geschehnisse vorbereitet, wird nur bei genauem oder mehrmaligen Lesen deutlich, da bei der "weitausholenden Vorbereitung der Handlung" (Imhof 1952:63) immer nur "ein Spalt zum Hauptthema geöffnet wird" (Imhof 1952:63). Manns Sätze sind nicht nur lang, sondern auch "umständlich" und "ablenkend" (Imhoff 1952:63). Obwohl Probanden angeben, daß lange Sätze usw. ihnen Schwierigkeiten bereiten, scheinen sie die Struktur des Textes nachvollziehen zu können, was ihre Antworten zu Aufgabe 3 beweisen. Aufgabe 3 lautete: "Mann bereitet den Leser auf den Auftritt Cipollas vor. Wie und/oder womit?" Nur ein Student beantwortete diese Frage nicht, ein weiterer Student scheint sie mißverstanden zu haben. Die übrigen 28 Studenten beantworteten diese Frage mit fast gleichen Formulierungen richtig (vgl. Band 2, S.95f.).

4) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Die Probanden wurden gefragt, was Mann ihrer Meinung nach mit der Novelle bei seinen Lesern erreichen möchte. Die Antworten der Probanden sind fast alle richtig:

Mann möchte seine Leser auf die Kraft ihres Willens und die Gefahr, die droht, wenn ihnen der Willen abhanden kommt, aufmerksam machen.

Mann möchte die Leser vor dem Faschismus warnen.

Nur 8 (etwa 25%) Probanden weichen von dieser immer gleichklingenden Antwort ab, mit Antworten wie z.B. "Man soll sich eine Meinung über Hypnose bilden..." oder "Daß man mit Widerstand gegen eine Herrschaft nichts tun soll. Das ist negativ, Widerstand muß positiv sein, wenn man etwas damit erreichen

will." (vgl. Band 2, S. 97f.). Erwartet wurde, daß die Probanden in ihre Antworten auch einbeziehen würden, was der Text bei ihnen bewirkt hat. Vielleicht hätte die Aufgabe dafür genauer formuliert werden müssen. Beurteilen kann man die Fähigkeit, den Sinn des Textes zu erkennen, anhand dieser Antworten jedoch nicht, da der Eindruck besteht, daß die meisten der Studenten das hinschreiben, was sie im Unterricht gehört haben. Es werden weder eigene Schlußfolgerungen gezogen, noch wird versucht, den Text selbstständig zu interpretieren.

Die Erhebung zeigt, daß die formal-sprachliche Oberflächenstruktur den Probanden Schwierigkeiten bereitet. Wenn die Erhebung vor der Behandlung des Textes im Unterricht gemacht worden wäre, hätte man möglicherweise auch andere Leseprobleme der Probanden erfassen können. Eine andere Möglichkeit, die bestimmt interessante Ergebnisse bringen würde, wäre, daß man die Erhebung erst einige Zeit (zwei bis drei Monate) nachdem der Text im Unterricht behandelt wurde, durchführt. Dann würde sich wahrscheinlich herausstellen, was die Probanden im Unterricht begriffen und verarbeitet haben. Ihre Antworten müßten dann zeigen, ob sie den SOLL-Zustand erreicht haben.

4.11 FRANZ KAFKA: KLEINE FABEL

[vgl. Band 2, Anlagen 2k(S.20), 3k(S.100f.)]

An der Erhebung nahmen 23 Studenten teil. Der Text war etwa 6 Monate vorher in der Vorlesung besprochen worden. Die Fragebögen zu der Erhebung sollten von den Probanden zu Hause beantwortet werden.

Der eigenen (subjektiven) Einschätzung nach haben den Text 19 (83%) der Probanden sehr gut und 4 (17%) der Probanden gut verstanden (vgl. Band 2, S.101).

1) Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern

Die Probanden wurden gebeten, alle Ausdrücke oder Satzteile, die ihnen Schwierigkeiten bereitet hatten, im Text zu markieren und gegebenenfalls mit Anmerkungen zu versehen. Es wurden nur sehr wenige Satzteile angestrichen. Am häufigsten (3 Probanden (12%)) wurde ein Satzteil, der Rat der Katze, angestrichen: "du mußt nur die Laufrichtung ändern". Es besteht der Eindruck, daß das Problem nicht die Bedeutung der Wörter ist, sondern der Satzteil im Zusammenhang mit dem übrigen Text. Dies geht aus den Anmerkungen hervor, die dazu geschrieben wurden: "Was für eine Laufrichtung", "man weiß nicht bestimmt, was Kafka mit diesem Satz gemeint hat". Schwierigkeiten bereiteten auch "letzte Zimmer", "aufeinander zu". Der Satzteil "über diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin" wurde versehen mit der Anmerkung "es ist vage, daß zwei Mauern links und rechts, aufeinander zueilen können, und daß die Mauer dann im letzten Zimmer sein konnte". (vgl. Band 2, S.101f.). Die Anmerkungen zu den markierten Ausdrücken und Satzteilen machen es deutlich, daß in bezug auf diesen Text nicht das Vokabular das Problem ist, sondern ein mangelndes Vorstellungsvermögen. Imaginationsfähigkeit spielt laut Willenberg (1978:177ff.) beim Verstehen von literarischen Texten eine Rolle:

Der Umfang des sprachlichen und bildlichen Materials, das der Leser verarbeitet, hängt von seiner allgemeinen, sinnlichen Imaginationskraft ab.

Nur ein Student äußerte sich zur Frage nach dem ersten, spontanen Eindruck von dem Text über sein Verständnis: "Ich wußte eigentlich nicht, was

er mit dem Text sagen wollte. Ganz einfach geschrieben." (vgl. Band 2, S.101). Mit dieser Aussage bestätigt er das oben genannte Problem.

2) Die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen

Um die Fähigkeit der Studenten zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen zu beurteilen, wurden sie gefragt, was für ein Verhältnis die Maus und die Katze zueinander haben und was für einen Charakter die Katze ihrer Meinung nach habe. Die Antwort zu beiden Fragen ist im Text nicht wortwörtlich gegeben, in dem Sinn, daß Kafka z.B. schreibt "du mußt nur die Laufrichtung ändern", sagte die Katze mit einem feindlichen Unterton und fraß sie., und der Leser dann weiß, daß Katze und Maus Feinde sind. Die Antworten müssen aus den beschriebenen Umständen erschlossen werden. Beide Fragen wurden von allen Probanden beantwortet. Bei den Antworten von Aufgabe 4 ("Was für ein Verhältnis haben die Maus und die Katze zueinander") (vgl. Band 2, S.102f.) ist nur eine Antwort falsch ("Sie haben kein Verhältnis"). Alle anderen Antworten sind richtig. Je nachdem wie der einzelne Proband den Text aufgefaßt hat, ist das Verhältnis der Maus und Katze

- 1) feindlich oder
- 2) die Katze ist Ratgeber der Maus oder
- 3) die Katze ist Befreier der Maus oder
- 4) die Katze ist Diktator/Unterdrücker, die Maus Untertan/Unterdrückter.

Frage 5 ("Was für einen Charakter hat Ihrer Meinung nach die Katze?") wurde nicht so ausführlich wie Frage 4 beantwortet (vgl. S.103). Nur ein Proband erkannte den Paradox der im Charakter der Katze angelegt ist. Die übrigen Probanden beschrieben den Charakter der Katze als "stark und positiv", "grausam", "böse", "falsch", "gemein", "erbarmungslos", "hinterlistig", "natürlich", "praktisch", "schlau". Diese Bezeichnungen sind richtig, aber nicht ausreichend, solange nicht erkannt wird, daß die Grundlage des Charakters der Katze ein Paradox ist.

3) Die Fähigkeit, der Struktur und der Gliederung des Textes zu folgen

Aufgabe 6 ("Ersetzen Sie die im Text gegebenen Angaben so, daß die Struktur des Textes erhalten bleibt und er für SIE Sinn macht.") wurde gestellt, um die Fähigkeit der Studenten zum Nachvollzug der Struktur, der Gliederung des Textes und ihre Fähigkeit, den Sinn des Textes zu erkennen, zu beurteilen. Zu

der Aufgabe wurde ein Beispiel gegeben (vgl. Band 2, S.21). 6 Studenten (25%) beantworteten diese Frage nicht. Die Struktur des Textes ist folgendermaßen:

1. A war unzufrieden mit Zustand (x).
2. A ist deshalb glücklich, wenn Zustand (nicht x) eintritt.
3. A ist unzufrieden mit Zustand (nicht x).
4. B gibt A einen Rat im Hinblick auf die Unzufriedenheit.
5. B vernichtet A und verhindert dadurch die Ausführung des Rats.

10 Studenten (41,6%) konnten die Struktur des Textes nachvollziehen (vgl. Band 2, S.104). 7 Studenten (29%) machten dabei Fehler:

B \neq B,

Der Paradox [A ist unzufrieden mit Zustand (X), A ist unzufrieden mit Zustand (X)] fehlt. Ein Student (4%) meinte, daß er die Angaben so verstehe, wie sie sind.

4) Die Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben

Um den Sinn des Textes zu erkennen, muß der Leser fähig sein, die Struktur des Textes nachzuvollziehen, weil er nur dann das Paradox des Textes erkennen kann. Der Untersuchung nach sind 9 (41,6%) der Probanden dazu fähig. Meistens wurden die im Text gegebenen Angaben mit Angaben aus dem alltäglichen Universitätsleben oder dem Freundschafts- und finanziellen Bereich ersetzt (vgl. Band 2, S.104).

Diese Erhebung ist die Erhebung, die zu einem Text gemacht wurde, der eine längere Zeit vorher im Unterricht behandelt wurde. Die Erhebung zeigt, daß zumindest 9 (41,6%) Probanden mit Hilfe des Unterrichts den Text verstanden und somit den SOLL-Zustand erreicht haben.

5. ERGEBNISSE

Wie steht es also um die anfängliche Lesefähigkeit der Studienanfänger? Beherrschen sie die Grundbedingungen des Textverstehens? Diese Fragen sind im einzelnen im 4. Kapitel schon beantwortet worden. Im folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Was die **Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern** angeht, so hat die Untersuchung gezeigt, daß der Umfang des Wortschatzes von Studienanfängern sehr unterschiedlich ist. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß die Studienanfänger aus verschiedenen Schulen kommen (im Sinne des Heuermannschen Modells die "soziale Situation") und unterschiedlich guten Unterricht genossen haben oder unterschiedlich motiviert sind. Einige der Studenten haben sogar noch Probleme mit dem deutschen Grundwortschatz. Ebenso mögen unterschiedliche Intelligenz und Leseerfahrung ihren Einfluß auf die Lesefähigkeit haben. Häufig ist bemerkbar, daß die Studienanfänger sich der Konnotationen und Implikationen bestimmter Wörter nicht bewußt sind. Eine metaphorische Sprache, Anspielungen und feine Ironie, wie Frischmuth sie in "Die Klosterschule" gebraucht, überfordern die Lesefähigkeit des durchschnittlichen Studenten. Abgesehen davon, daß Studienanfänger sich Konnotationen von Wörtern und auch Vorwissen nur durch Leseerfahrung und Erklärungen aneignen können, könnten sie ihre Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern verbessern, wenn sie konzentrierter und kontextgebundener lesen würden. Erfreulicherweise zeigt die Untersuchung, daß die meisten der Studienanfänger im Laufe des Jahres ihre Lesefähigkeit verbessert haben.

Die **Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken** beim Sinnverstehen hängt eng mit der Kenntnis der Bedeutung und Verwendungsweise von Wörtern zusammen. Ist der Studienanfänger sich bestimmter Konnotationen eines Wortes nicht bewußt, stellt er falsche Propositionen auf und zieht falsche Schlußfolgerungen. Oft sind die Schlußfolgerungen nicht logisch; oder sie gehen, wenn sie schlußfolgernd denken, nicht vom Text aus, sondern von ihrem bestehenden Wissen und Vermutungen. Der globale Eindruck ist, daß bei den Probanden die Fähigkeit zu schlußfolgerndem Denken beim Sinnverstehen noch sehr schwach ausgeprägt ist.

Viele Probanden beherrschen nicht die **Fähigkeit, der Struktur und Gliederung des Textes zu folgen**. Die Untersuchung kann dies nur bei einem Text mit Zahlen belegen (Kafka "Kleine Fabel" - 41,6% können der Struktur folgen). Zur Frage nach dem ersten Eindruck bemerkten Probanden vor allem bei den Texten von Altube-Scheuffelen, Andersch und Mann, daß die Texte "durcheinander" seien, eine "komplexe Struktur" hätten usw. Es handelt sich bei

den Texten allerdings um Erzählstrukturen, die auch für den muttersprachlichen Leser nicht einfach sind.

Bei den ersten Texten (Böll, Kaschnitz, Altube-Scheuffelen), zu denen eine Erhebung gemacht wurde, hat man den Eindruck, daß die Studienanfänger die **Fähigkeit, dem Text einen Sinn zu geben**, nicht besitzen, da sie bei der Beantwortung der Fragebögen kaum auf die Texte reagierten. Ihre Antworten auf die Frage nach dem ersten Eindruck sind z.B. vage und allgemein. Es gibt Probanden, die bei jeder Erhebung auf die erste Frage ("Welchen ersten, spontanen Eindruck haben Sie von dem Text?") mit "interessant" oder "läßt einen denken" reagieren. Diese Antworten erwecken den Eindruck, als ob jeder Text die gleiche Wirkung gezeitigt hätte, was wiederum unwahrscheinlich ist. Deshalb meine ich, daß es sich hier um "Verlegenheitslösungen" handelt. Dieser Eindruck verändert sich, wenn man die Aufgaben betrachtet, in denen die Studienanfänger nicht "direkt" gebeten wurden einen Bezug zum Text herzustellen. Zum Beispiel kann man an der Wahl eines neuen Titels für einen Text erkennen, ob sie dem Text einen Sinn geben konnten. Es gelingt z.B. bei Hesses Text 12 von 24 Probanden (50%), einen entsprechenden Titel zu finden. Auch die Auswertung zu Borcherts Text zeigt deutlich, daß 14 von 29, also etwa die Hälfte der Probanden dem Text einen Sinn geben konnten. In Gesprächen mit Probanden stellte es sich heraus, daß viele Angst haben, bei einer Interpretation etwas falsch zu machen.

Es ist deutlich, daß die anfängliche Lesefähigkeit der Studienanfänger nicht ausreicht, um die gegebenen Texte angemessen zu verstehen. Damit stellt sich die Frage, ob eine andere Textauswahl für Studienanfänger getroffen werden müßte?

5.1 TEXTAUSWAHL

Würden einfachere Texte die Leseprobleme der Studienanfänger vermeiden? Nein, denn solange ein Leser die Fähigkeiten, die oben (2.2.1) als Grundbedingungen des Textverständnisses beschrieben wurden, nicht besitzt, kann er überhaupt keinen Text angemessen verstehen. Tendenziell wurden Texte, bei denen der Affektfaktor von den Probanden negativ (pessimistisch, schmerzhaft usw.) bewertet wurde (vgl. Band 2, S.112f.), schlechter verstanden als Texte, bei denen der Affektfaktor positiv ausfiel. Wurde der Affektfaktor negativ bewertet, so fielen auch der Komplexitätsfaktor und die eigene (subjektive) Einschätzung des

Verständnisses negativer aus. Bei der Textauswahl des ersten Semesters wird dies vor allem bei folgenden Texten deutlich:

Kaschnitz: Zum Geburtstag

Altube-Scheuffelen: Von Hüben und Drüben

Frischmuth: Die Klosterschule

Eine Ausnahme bildet Bölls "Die verlorene Ehre der Katharina Blum". Bei diesem Text bewerteten die Probanden zwar den Affekt- und Komplexitätsfaktor negativ, aber im Vergleich zu den oben genannten Texten schienen sie Bölls Text besser verstanden zu haben. Das ist möglicherweise ein Indiz dafür, daß die Probanden ihre Lesefähigkeit bereits zu diesem Zeitpunkt (Ende des ersten Semesters) verbessert hatten. Es besteht also Grund zu der Annahme, daß Studienanfänger Texte mit einer für sie positiven Thematik besser aufnehmen. Diese Annahme wird bestärkt durch die Auswertung des Hesse-Textes. Hesses Erzählung ist schwierig und wurde trotzdem positiv rezipiert, weil die Studienanfänger sich für die Thematik zu interessieren schienen. Aus diesem Grund sollten die Texte stärker in Hinblick auf ihre Thematik ausgewählt werden. Aus der Untersuchung kann z.B. der Rückschluß gezogen werden, daß sich die Studienanfänger nicht für das Thema "Erziehung" (Frischmuth "Die Klosterschule") interessieren.

Die eigene (subjektive) Einschätzung des Textverständnisses fiel am negativsten aus bei den Texten von Altube-Scheuffelen ("Von Hüben und Drüben") und Mann ("Mario und der Zauberer"). Die Untersuchung hat gezeigt, daß die Studienanfänger Schwierigkeiten mit der Struktur und Gliederung dieser Texte hatten. Deshalb sollten die Texte verstärkt in Hinblick auf ihre Verständlichkeit, und zwar speziell in bezug auf Form und Sprache, ausgewählt werden. Altube-Scheuffelens Text zum Beispiel scheint die Kompetenz der Studienanfänger zu überfordern. Wenn das Verständnis dieses Textes mit dem von Naoums Text verglichen wird (beide Texte wurden unter demselben Thema erarbeitet), fragt es sich, ob es nicht ergiebiger wäre, Texte zu wählen, die so einfach strukturiert sind wie Naoums Text.

Die Resultate der eigenen (subjektiven) Einschätzung des Textverständnisses werden interessant, wenn man sie mit den Ergebnissen der Mehrfach-Wahl-Antworten-Tests oder Ergänzungstests zum selben Text vergleicht. Meistens korrelieren die objektiven Testergebnisse mit den subjektiven Einschätzungen, was bedeutet, daß die Studienanfänger ihr Textverständnis richtig einschätzen können. Eine Ausnahme bilden oft Studienanfänger, deren Muttersprache Deutsch ist. Sie schätzen ihr Textverständnis häufig besser ein, als es den Testergebnissen nach ist. Dies ist vermutlich eine Folge ihrer Einstellung, daß sie als Deutschsprachige keine Probleme mit deutschsprachigen Texten hät-

ten. Bei den Texten des ersten Semesters wurde die eigene (subjektive) Einschätzung der Probanden zum Verständnis des jeweiligen Textes verglichen mit den Ergebnissen der Frage "Wie gut hat Ihnen der Text gefallen?". Aus diesem Vergleich wird ersichtlich, daß eine positive Einstellung eine positive Auswirkung auf das Textverständnis hat und umgekehrt. Danach ist z.B. Altube-Scheuffelens Text für Studienanfänger nicht geeignet und sollte aus dem Programm gestrichen werden.

Die Untersuchung belegt auch, daß das Vorwissen der Probanden unzulänglich ist. Hinsichtlich des mangelnden Vorwissens und der Leseerfahrung kann vermutet werden, daß die meisten der Studienanfänger den Deutschkurs belegen, um u.a. ihr Vorwissen und ihre Leseerfahrung zu verbessern. Im Unterricht wird also versucht, die Lesereigenschaften der Studenten so zu verändern, daß sie die gegebenen Texte angemessen verstehen können. Mit einem angemessenen Vorwissen und einer angemessenen Leseerfahrung, die sie mit Hilfe des Unterrichts gewinnen können, sollten ihnen Texteigenschaften wie Gesellschaftsbezug, Thematik und Sprache immer weniger Probleme bereiten. Deutsche Texte werden ihnen dann unter Umständen auch weniger fremd erscheinen. Das Lehrziel des Deutschen Seminars ist, die Studenten zu interkultureller Kommunikation zu befähigen. Würde man Texte wählen, die keine oder weniger Fremdbedingungen enthalten als die Textauswahl für 1988, würde das Lehrziel mißachtet.

Wie müßte der Leser, der die gegebenen Texte angemessen verstehen kann, beschaffen sein? Die Untersuchung zeigt, daß Studienanfänger vor allem lernen müssen, einen Text kritisch-kreativ zu lesen, ihn eigenständig zu entdecken und zu interpretieren.

5.2 INTERPRETATION UND SPIELRAUM

Gespräche mit Studienanfängern ergaben, daß in vielen Schulen immer noch die Auffassung vermittelt wird, Textverständnis sei eine objektiv gegebene Größe. Die Studenten aus solchen Schulen meinen deshalb, daß die Bedeutung eines Textes exakt erfaßt werden könne und daß dazu jedes Textelement bekannt sein müsse. Dies führt dazu, daß sie Texte "intensiv" lesen, Wort für Wort isolieren, deshalb unbekannte Wörter nicht aus dem Kontext ableiten können, so daß kein Gesamtverständnis entsteht. Wenn sie jedes unbekannte Wort im Lexikon nachschlagen, so ist das nicht nur zeitraubend und lästig und führt auch nicht automatisch zu einem besseren Verständnis, sondern weckt negative Assoziationen. Sie erreichen dadurch das Gegenteil ihres ursprünglichen Ziels, und ihre Lesemotivationen wird vermutlich stark beeinträchtigt. Aus diesem Grund muß der Leser schon in der Schule darauf aufmerksam gemacht werden, daß Texte

dem Verständnis Spielräume lassen. Der fremdkulturelle Leser hat sogar einen noch größeren Spielraum als der muttersprachliche Leser. Wierlacher (1983:7) beschreibt diesen Spielraum als eine Verstehensposition, die "zusammen mit anderen Konkretisationen den Text mehrperspektivisch sehen läßt". Erst wenn es dem Leser wirklich klar ist, daß es beim Verständnis literarischer Texte einen Spielraum gibt, können kreative Reaktionen erwartet werden. Dann erst kann das Lesen konstruktiv werden. Denn Lesen ist erst dann konstruktiv, wenn ein Erfahrungsaustausch zwischen Text und Leser stattfindet. Austausch heißt aber, daß Veränderungen in beiden Richtungen möglich sein müssen. Der Leser kann seinen Erfahrungsbereich durch die Wirklichkeitssicht des Textes erweitern, ebenso wie diese Wirklichkeitsperspektive von der Erfahrung des Lesers kritisiert werden kann. Nur so kann interkulturelle Kommunikation überhaupt stattfinden, da mit diesem Erfahrungsaustausch eine kulturelle Überschneidungssituation, eine Kulturverflechtung (Ziel des Deutschen Seminars) entstehen kann. Ohne diesen Austausch von Erfahrungen würde es höchstens zu einem Kulturzusammenstoß kommen. Möglich ist auch, daß Studienanfänger mit diesem Bewußtsein der Fremdheit eines Textes weniger negativ gegenüberstehen. Eine positivere Einstellung würde vermutlich dazu beitragen, daß sie den jeweiligen Text besser verstehen. Gefällt Studienanfängern ein Text nicht, stehen sie ihm negativ gegenüber, was ihr Verständnis beeinflusst.

Mutet einen Leser etwas in einem Text fremd an, so ist das wahrscheinlich eine Folge von unzulänglichem Vorwissen.

5.3 VORWISSEN

Da das Vorwissen der Studienanfänger oft nicht ausreicht, richtige Schlußfolgerungen zu ziehen und das optimale Verständnis (Lehrziel) zu erreichen, müßte, bevor ein Text gelesen und im Unterricht behandelt wird, über die darin vorkommenden Konzepte gesprochen werden. Vor der Behandlung von Kaschnitz' Text "Zum Geburtstag" könnte man zum Beispiel ein "brainstorming" zu den Begriffen "Kultur", "Familie" und "bürgerlich" machen, um zu erläutern, was die Begriffe alles beinhalten.

Wenig ausgeprägt ist bei den Probanden auch die Fähigkeit zu argumentieren. Sie müssen lernen, logisch zu argumentieren und ein Argument kritisch zu analysieren. Sie müssen zum Beispiel den Unterschied von Beschreibung und Bewertung, bzw. einem deskriptiven und einem präskriptiven Satz erkennen können, um den Kaschnitz-Text ("Zum Geburtstag") wirklich beurteilen zu können. Sie müssen Argumentationsfehler aufdecken können, um zum Beispiel in Bölls "Die verlorene Ehre der Katharina Blum" die unzureichende, tendenziöse, verzerrende Informationsweise der "Zeitung" zu erkennen. Richtige Schlußfol-

gerungen spielen auch eine Rolle, wenn die Textbedeutung in das individuelle Wissenssystem des Lesers integriert wird (vgl. Groeben 1982:130), da der Leser laut Groeben bei der Sinnkonstitution zuletzt schlußfolgernd den Realitätsbezug des Textes mit seiner eigenen Realitätserfahrung vergleicht und ihn so bewertet. Der Leser stellt an den Text die Frage "Wie wahrscheinlich, wie aussagekräftig ist der Text in bezug auf die (eigene) Wirklichkeit?" (Groeben 1982:130). Für diese Bewertung des Realitätsgehalts müßte eine adäquate semantische Interpretation gemacht, müssen also Schlußfolgerungen gezogen werden. Kafkas "Kleine Fabel" wäre, wenn man sie nicht auf den menschlichen Bereich übertragen würde, nur eine "blöde Tiergeschichte". Der Realitätsbezug steht sozusagen zwischen den Zeilen.

Es ist deutlich, daß die Studienanfänger sehr viel weniger Lese Probleme hätten, wenn sie schon auf der Schule grundlegende Dinge lernen würden; zum Beispiel wie man argumentiert, wie man sich selbst einen Text verständlicher machen kann usw. Mit Hilfe einiger einfacher Techniken könnten sie ihre Textverstehensfähigkeit eigenständig verbessern. Sie könnten durch Umformungen, Unterstreichungen von Schlüsselwörtern und -sätzen sowie durch Entwicklung von zielführenden Fragen an den Text den Text besser, tiefer und umfassender verstehen. Sie könnten den roten Faden eines Textes finden, indem sie einen Text graphisch darstellen oder ihn mit Über- und Unterschriften in einer sinnvollen Reihenfolge zusammenfassen würden. Die Einübung solcher Techniken würde auch der Entwicklung von Fähigkeiten dienen (z.B. Schlußfolgerungen zu ziehen usw.), die den Studenten auch in anderen Fächern zugute kommen würden.

Die Untersuchung hat eine Reihe von Lese Problemen und den IST-Zustand der Studienanfänger bezüglich ihres Verständnisses gegebener Texte beschrieben. Sie hat gezeigt, daß der IST-Zustand von Studienanfängern unterschiedlich ist, vor allem in bezug auf sprachliche Kenntnisse, was wahrscheinlich die Bestimmung von Unterrichtsziel und Unterrichtsmethoden schwierig macht. Die Untersuchung zeigt aber auch, daß die bestehenden Lese Probleme in den meisten Fällen mit Hilfe des Unterrichts gelöst werden, daß die Studienanfänger im allgemeinen im Laufe des Jahres Fortschritte machen und den SOLL-Zustand schließlich doch in mehr oder weniger großer Annäherung erreichen.

6. LITERATURVERZEICHNIS

- Arndt, H. (1978): Verfahren zur Analyse und Quantifizierung von attitudes und beliefs im Bereich der Landeskunde. In: Arndt, H./Weller, F.R.(Hrsg.): Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 1-37.
- Conrady, P. (1976): Schüler beim Umgang mit Texten. Kronberg: Scriptor.
- Davis, F.B. (1972): Psychometric Research on Comprehension in Reading. In: Reading Research Quarterly, Bd. 7, Nr. 4, S. 628-678.
- Faulstich, W. (1976): Die Relevanz der cloze-procedure als Methode wissenschaftlicher Textuntersuchung. Ein Beitrag zur Literaturwissenschaft als Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Nr.21, S. 81-95.
- Frey, E. (1974): Rezeption literarischer Stilmittel. Beobachtungen am Durchschnittsleser. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Nr.15, S. 80-94.
- Frischmuth, B. (1979): Die Klosterschule. Hamburg: Rowohlt.
- Groeben, N. (1977): Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft, Paradigma- durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen. Kronberg: Athenäum.
- Groeben, N. (1982): Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Heuermann H., Hühn R., Röttger, B. (Hrsg.) (1973): Entwurf eines literaturdidaktischen Funktionsmodells. In: Literatur und Didaktik I. Berichte und Kommentare. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [= Sammlung Vandenhoeck], S. 11-39.
- Heuermann H., Hühn R., Röttger, B. (Hrsg.) (1975): Literarische Rezeption. Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung. Paderborn: Schöningh.

- Heuermann H., Hühn R., Röttger, B. (1975): Modell einer rezeptionsanalytischen Literaturdidaktik. In: Heuermann H., Hühn, R., Röttger, B. (Hrsg.): Literarische Rezeption. Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung. Paderborn: Schöningh, S. 89-112.
- Heuermann,H., Hühn,P (1983): Fremdsprachige vs. muttersprachige Rezeption. Eine empirische Analyse text- und leser-spezifischer Unterschiede. Tübingen: Narr.
- Imhof, E. (1952): Thomas Mann: Mario und der Zauberer. In: Der Deutschunterricht, Bd. 4, Heft 6, S. 59-69.
- Kaschnitz, M.L. (1981): Zum Geburtstag. In: Steht noch dahin. Baden-Baden: Suhrkamp.
- Kast, B. (1980): Legitische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch 2. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München: Fink [=UTB 913], S. 536-561.
- Kolb, G. (1971): Interview und Fragebogen. In: Dohmen, G.(Hrsg.): Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik. München: Beck, S. 67-88.
- Kußler, R. (1976): Für einen lehrplangerechten Literaturunterricht. Methodologische Anregungen zur Überwindung einer verfehlten Praxis. In: Deutschunterricht in Südafrika Bd. 7 (Doppelheft), S. 4-25.
- Kußler, R. (1979): Zur Einstellung südafrikanischer Studienanfänger im Fach Deutsch gegenüber den Deutschen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in literaturdidaktischer Absicht. In: Sociologia Internationalis, Bd. 12, Heft 1/2.
- Kußler, R. (1980a): Fremdsprachliche Literaturvermittlung auf der Grundlage empirischer Rezeptions- und Lesere-recherche. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 6, München: Groos, S. 65-78.
- Kußler, R. (1980b): Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde. In: Wierlacher,A. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch 2. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München: Fink [=UTB 913], S. 469-485.

- Schmid, M. (1947): Hermann Hesse. Zürich:Fretz & Wasmuth.
- Schulz, W. (1970): Aufgaben der Didaktik. In: Kochan, D. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 - 1969. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 403-440.
- Spearritt, D. (1972): Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. In: Reading Research Quarterly, Bd. 8, Nr. 7, S. 92-111.
- Spillner, B. (1976): Empirische Verfahren in der Stilforschung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Nr.22, S. 16-34.
- Werner, R. (1984): Die Fremdinszenierung als Fremdgenuß. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 10, München: Hueber, S. 24-32.
- Willenberg, H. (1978): Zur Psychologie literarischen Lesens. Wahrnehmung, Sprache und Gefühle. Paderborn: Schöningh.
- Wierlacher, A. (1983): Mit fremden Augen - Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 9, München: Hueber, S. 1-16.
- Zobel, R. (1981): Textverarbeitung und Semantisches Differential. In: Groeben, N. (Hrsg.): Rezeption und Interpretation: Ein interdisziplinärer Versuch am Beispiel der "Hasenkatastrophe" von Robert Musil. Tübingen: Narr.